

**EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2.º CICLO:
A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE MUSICAL NO DISCURSO
PEDAGÓGICO**

Duarte João Carola da Silva

**Relatório de Estágio de
Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

Setembro de 2018

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico realizado
sob a orientação científica de...

Agradecimentos

Ao Luis Miguel, à Mara, ao Norberto Venâncio, ao Jorge Sacramento, à Pilar, à Concha, ao Raúl Falcão e ao Inspector Camacho, pelo apoio que me deram durante a realização deste relatório.

RESUMO

EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2º CICLO: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE MUSICAL NO DISCURSO PEDAGÓGICO

Duarte João Carola da Silva

O presente relatório incide sobre o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, inserida no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2º ciclo). Este documento constitui o registo da realização da Prática de Ensino Supervisionada durante o ano letivo 2017/2018, complementado pela reflexão acerca do papel ativo do professor enquanto agente ativo no processo de reconstrução do currículo, assim como modelo comportamental no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, considera-se, durante a realização deste relatório, a importância da diversidade musical no discurso pedagógico. Pretende-se, por este meio, averiguar as potencialidades inerentes à conceção de um currículo diversificado, de carácter multicultural, direcionado ao desenvolvimento de uma prática musical ativa e enriquecedora para os alunos da disciplina de Educação Musical.

O relatório está estruturado em quatro capítulos: o primeiro parte das orientações-base para o exercício da Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico para uma reflexão aturada sobre o papel do docente na realidade educativa e a importância da diversidade musical no discurso pedagógico; o segundo visa contextualizar a prática letiva, mais especificamente, descrever o local onde esta foi desenvolvida; o terceiro retrata o desenvolvimento da prática de ensino supervisionada, durante a observação e lecionação de aulas, assim como na assistência a reuniões realizadas na escola; o último capítulo é reservado a uma breve reflexão pessoal motivada pela participação no projeto de investigação “Cantar +”.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Musical, Currículo, Multicultural, Prática Musical

RESUMO

EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2º CICLO: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE MUSICAL NO DISCURSO PEDAGÓGICO

Duarte João Carola da Silva

O presente relatório incide sobre o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, inserida no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2º ciclo). Este documento constitui o registo da realização da Prática de Ensino Supervisionada durante o ano letivo 2017/2018, complementado pela reflexão acerca do papel ativo do professor enquanto agente ativo no processo de reconstrução do currículo, assim como modelo comportamental no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, considera-se, durante a realização deste relatório, a importância da diversidade musical no discurso pedagógico. Pretende-se, por este meio, averiguar as potencialidades inerentes à conceção de um currículo diversificado, de carácter multicultural, direcionado ao desenvolvimento de uma prática musical ativa e enriquecedora para os alunos da disciplina de Educação Musical.

O relatório está estruturado em quatro capítulos: o primeiro parte das orientações-base para o exercício da Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico para uma reflexão aturada sobre o papel do docente na realidade educativa e a importância da diversidade musical no discurso pedagógico; o segundo visa contextualizar a prática letiva, mais especificamente, descrever o local onde esta foi desenvolvida; o terceiro retrata o desenvolvimento da prática de ensino supervisionada, durante a observação e lecionação de aulas, assim como na assistência a reuniões realizadas na escola; o último capítulo é reservado a uma breve reflexão pessoal motivada pela participação no projeto de investigação “Cantar +”.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Musical, Currículo, Multicultural, Prática Musical

ABSTRACT

MUSICAL EDUCATION OF THE 5th AND 6th GRADE STUDENTS: THE IMPORTANCE OF MUSICAL DIVERSITY IN THE PEDAGOGICAL DISCOURSE

Duarte João Carola da Silva

The present report focuses on the development of the Supervising Teaching Practice carried out in the context of the Master's Degree in Teaching Musical Education for Elementary Education. This paper establishes the recording of the Supervising Teaching Practice throughout the school year of 2017/2018, complemented by the reflection about the active role of the teacher as an intervenient actor in the teaching learning process. In other hand, this paper considers the importance of the musical diversity in the pedagogical discourse. The main aim of this paper is to verify the potentialities inherent to the conception of a diversified curriculum, with a multicultural character, oriented towards the development of an active and enriched musical practice.

This report is structured in four chapters. The first one represents the main orientations for the realization of the Musical Education for the Elementary School, as well as a deep reflection about the teaching's role in the educational reality, in conjunction with the consideration about the importance of musical diversity in the pedagogical discourse. The second chapter aims to contextualize the teaching practice, specifically, by characterizing the internship school where it took place. The third chapter portrays the development of the Supervising Teaching Practice, during the class observation and taught lessons, as well as the assistance to school meetings. The last chapter it's reserved to a brief reflection about my participation in the research "Cantar +".

KEYWORDS: Musical Diversity, Curriculum, Multicultural, Musical Practice

Índice

Introdução	1
1. Educação Musical	2
1.1. Organização Curricular	2
1.2. Orientações Pedagógicas	3
1.2.1. Princípios Orientadores e Objetivos da <i>Teoria da Aprendizagem Musical</i>	4
1.2.2. Princípios Orientadores e Objetivos da <i>Rítmica</i>	7
1.3 O Professor e o Currículo	7
1.3.1. Considerações acerca da Reconstrução do Currículo	7
1.3.2. O Professor como Modelo Comportamental	11
1.4. A Importância da Diversidade Musical no Discurso Pedagógico	13
2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	16
2.1. Caracterização da Escola	16
2.2. Caracterização da Sala de Aula	18
3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	18
3.1. Observação de Aulas	18
3.2. Aulas Lecionadas	20
3.2.1. Turma de 2º Ciclo – 5ºE	20
3.2.1.1. Caracterização da Turma	20
3.2.1.2. Trabalho Desenvolvido em Aula	21
3.2.1.3. Análise dos Elementos de Avaliação	26
3.2.1.4. Observação e Análise de Casos Comportamentais	31
3.2.2. Turma de 3º Ciclo – 7ºF	39
3.2.2.1. Caracterização da Disciplina	39
3.2.2.2. Caracterização da Turma	39
3.2.2.3. Trabalho Desenvolvido em Aula	40
3.2.3. Projetos Extracurriculares	43
3.2.3.1. Clube de Rádio	43
3.2.3.2. Teatro dos Alunos NEE	44
3.2.3.3. <i>TuNaMagalhães</i>	46

3.2.3.4. Projeto <i>Juntos na Diversidade</i>	47
3.2.4. Reuniões	49
3.2.4.1. Reunião do Departamento de Expressões	49
3.2.4.2. Reunião de Conselho de Turma	50
3.2.4.3. Reuniões Semanais	50
4. Participação no Projeto de Investigação <i>Cantar +</i>	51
Conclusão	52
Referências Bibliográficas	54
Anexos	56
Anexo 1: Planificações de aula 5ºE	56
Anexo 2: Planificações de aula 7ºF	72
Anexo 3: Texto de John Curwen (adaptação)	80
Anexo 4: Canto rítmico Tic-Tac-Tiki-Tac	81
Anexo 5: Teste de avaliação da turma 5ºE no 2º periodo	82
Anexo 6: Teste de avaliação da turma 5ºE no 3º periodo	84
Anexo 7: Canção <i>Siyahamba</i>	86
Anexo 8: Canção <i>Drunken Sailor</i>	99
Anexo 9: Canção <i>Misirlou</i>.....	105
Anexo 10: Canção <i>Havana</i>	112
Anexo 11: Proposta Pedagógica <i>Mãozinhas para a Música</i>	117
Anexo 12: Peça musical do teatro de alunos com N.E.E	120
Anexo 13: Programa de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico	125

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2º ciclo), da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Este documento constitui o registo e a reflexão acerca da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida num estabelecimento público pertencente ao Concelho de Vila Franca de Xira, no ano letivo 2017/2018. A minha intervenção educativa passou pelo desenvolvimento de atividades centradas na diversidade musical, na exploração do movimento no espaço e no enriquecimento da qualidade auditiva dos alunos durante o exercício das aulas de Educação Musical.

O título *A Importância da Diversidade Musical no Discurso Pedagógico* vai ao encontro da minha visão relativamente ao papel da educação musical na era atual. Um discurso pedagógico, alicerçado nas diferentes manifestações culturais, representa um ponto de partida para a relação entre as vivências do aluno na instituição escolar e a realidade do espaço extraescolar. Não obstante, a emergência de uma realidade social influenciada pelos processos da globalização, mormente, a miscigenação cultural, assim como a reconfiguração dos diferentes territórios para um espaço unificado pelos meios de comunicação, tornam imperioso que a instituição escolar desenvolva os mecanismos necessários para incluir, esclarecer e formar o aluno, se quiser atuar eficazmente nesta nova realidade.

A Importância da Diversidade Musical no Discurso Pedagógico propõe a reconstrução do currículo vigente para a disciplina de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico e privilegia o desenvolvimento de atividades musicais que reconheçam a Música como expressão universal, bem como o valor do trabalho cooperativo em sala de aula.

Pretende-se que um currículo atualizado e de caráter multicultural contribua para o desenvolvimento pessoal do aluno e otimize a sua ação durante a envolvimento em diferentes contextos sociais.

A seleção deste tema funda-se também na minha formação académica e experiência profissional até à data atual. Licenciiei-me em Ciências Musicais no ano de

2016 pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, e para além de ter lecionado durante os últimos dez anos aulas de instrumento e de expressão musical no 1º ciclo do Ensino Básico, tenho trabalhado com regularidade na composição de bandas sonoras para documentários, publicidade, televisão e cinema a nível internacional.

Durante a frequência das aulas deste mestrado tive a oportunidade de contactar com diversas pedagogias que enriqueceram consideravelmente o meu conhecimento metodológico na educação musical. Por outro lado, adquiri um corpo teórico de referência para a intervenção em contexto de sala de aula, alicerçado na Psicologia Educacional.

A Prática de Ensino Supervisionada possibilitou o contacto com outras perspetivas educativas, através da partilha de experiências entre colegas e o Professor Orientador de Estágio. No decurso do tirocínio, procurei colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas de mestrado e desenvolver atividades e recursos pedagógicos adaptados a esta realidade. O estágio traduziu-se num espaço em que a prática pedagógica refletiu a validade das referências teóricas utilizadas, fomentando o desenvolvimento de uma ação reflexiva acerca das variáveis e produtos resultantes do processo ensino-aprendizagem.

1. EDUCAÇÃO MUSICAL

1.1. Organização Curricular

A disciplina de Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico tem como referência curricular o programa *Organização Curricular e Programas*, da Direção-Geral da Educação (DGE), publicado em 1991 para este efeito.

O referido documento apresenta, como princípios essenciais orientadores, a Música enquanto disciplina integrante da educação estética; a Música como disciplina autónoma; a importância da dinamização de vivências e experiências de perfil musical; a Música como forma expressiva; o “fazer” música como atividade central na educação musical; e ainda o desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo dos alunos acerca da Música.

O programa de Educação Musical do 2º ciclo foi organizado segundo um currículo em espiral, assente na *Teoria da Estrutura* de Jerome Bruner. Os conceitos musicais são, portanto, abordados de forma conexa, sequencial e cumulativa.

Estabeleceu-se a meta de contribuir para a formação do aluno, dotando-o de competências ao nível da comunicação, expressão, espírito crítico e autónomo, socialização e apreciação estética.

Os objetivos gerais apresentam-se subdivididos em três secções: 1) *domínio das atitudes e valores*; 2) *domínio das capacidades*; 3) *domínio dos conhecimentos*.

O modelo em espiral foi adaptado de *Manhattanville Music Curriculum Program*, e os vários conceitos (timbre, dinâmica, altura, ritmo, forma) foram dispostos em doze níveis.

A orientação metodológica sugere que a exercitação de competências musicais deva estender-se por três grandes áreas: Audição, Interpretação e Composição. O professor deve, pois, tentar enquadrar o desenvolvimento de competências nessas áreas e evidenciar os pontos de conexão entre elas.

A avaliação proposta fundamenta-se na aquisição e demonstração dos conteúdos abordados, tanto no item das atitudes e valores como no do domínio das competências e dos conhecimentos. O programa disponibiliza, na secção final, alguns instrumentos úteis para a avaliação da qualidade de prestação dos alunos.

1.2. Orientações Pedagógicas

As orientações pedagógicas que foram utilizadas como referência na planificação das aulas, para o desenvolvimento da prática de ensino supervisionada, derivaram de alguns princípios inscritos na *Teoria da Aprendizagem Musical* de Edwin Gordon; de certas linhas orientadoras da *Rítmica* de Dalcroze na criação de atividades de carácter lúdico; e da *Fonomímica* de Kodaly para o auxílio na aprendizagem da escala de Dó maior. De forma a desenvolver atividades que simultaneamente fossem ao encontro da organização curricular proposta pelo Ministério da Educação para o 2º ciclo do Ensino Básico, foram seleccionados alguns princípios e metodologias inerentes às pedagogias acima referidas, apenas os suficientes para pôr a descoberto o fosso que

existe entre essas propostas pedagógicas e a realidade educativa do sistema público nacional.

1.2.1. Princípios Orientadores da *Teoria da Aprendizagem Musical*

A já aludida acima tese desenvolvida por Edwin Gordon interpreta o processo de ensino-aprendizagem como uma relação ativa e recíproca entre professor e aluno. Neste sentido é fulcral, para o professor, aprender “sobre” os estádios de desenvolvimento musical do aluno e desenvolver processos de aprendizagem, com o intuito de conceber um currículo adaptado a este:

Music Learning Theory is nothing more than a theory-or *collection* of theories-about how students learn musical skills and content most effectively. It's child-centered; that is, it's about how children learn and not about how teachers teach. (...) once we understand how children learn, then we're ready to create a learning method-a series of sequential and comprehensive objectives (Bluestine, 2000, pp. 8-9).

Por outro lado, a *Teoria da Aprendizagem Musical* compreende a aprendizagem da Música como um processo em tudo semelhante ao da aprendizagem linguística. Bluestine (2000) defende o seguinte: “First, children should learn musical skills in much the same order they learn language skills: they should hear and perform before they read and write” (p. 11). Gordon (1999) reforça esta visão, ao afirmar “Although music is not a language in the strictest sense of the word (since it has no grammar-only syntax-and it expresses emotion but not precise meaning), the process of learning language and music is very similar” (p. 42).

O objetivo central da *Teoria da Aprendizagem Musical* é o de desenvolver no aluno uma relação de compreensão e significação dos produtos musicais através da emergência de um estádio, o qual Gordon denomina de *audiação*. Gordon (1997, p. 12) esclarece que “audiation is to music what thought is to speech”. Mais concretamente, a relação entre a *audiação* e o pensamento justifica-se na sua forma de manifestação:

(...) audiation takes place when one hears and comprehends music for which the actual sound is no longer physically present (as in recall and listening process) and for which the sound may never have been physically present (as in the creative process of composition and improvisation) (Gordon, 1995, p. 4).

Segundo Gordon (1999), a semelhança entre Música e linguagem é reforçada pela observação de processos cognitivos paralelos entre estas duas dimensões. O processo de *audiação*, à semelhança do pensamento, representa aquilo que é comunicado, a performance musical, assim como o discurso linguístico compreende a forma como a comunicação ocorre; a Música, tal como a linguagem, é resultado da própria necessidade de comunicar (p. 42).

A *Teoria da Aprendizagem Musical* propõe a estrutura *todo-parte-todo* como modelo sequencial a aplicar no exercício do ensino da prática musical. Este modelo tripartido consiste em: 1) apresentação do todo (revisão); 2) estudo específico das partes (aplicação); 3) maior entendimento do todo (reforço) (Bluestine, 2000, p. 18).

As atividades de aprendizagem sequencial, através do uso de padrões melódicos e rítmicos, foram realizadas durante as aulas com o intuito de desenvolver o estágio de *audiação* e de reforçar a compreensão do todo (peça musical/canção). Este entendimento fundamenta-se na seguinte afirmação de Bluestine (2000): “We audiate music by organizing pitches and durations into aggregations of pitches and durations that become tonal and rhythm patterns. As we learn to understand how these patterns interrelate, we gradually learn to understand music” (p. 17).

Durante a realização de atividades de aprendizagem musical, foram utilizados os sistemas *Dó Móvel* e *beat-function system* de Edwin Gordon, visto que eles representam os dois únicos sistemas silábicos baseados na sintaxe (Bluestine, 2000, p. 118).

Um dos pontos mais significantes da *Teoria da Aprendizagem Musical*, largamente considerado durante o exercício da prática supervisionada, compreendeu a permanente exposição dos alunos ao contexto tonal inerente às peças musicais abordadas. Essa exposição, feita através da presença do tom de repouso, de uma linha melódica de baixo, ou de acompanhamento harmónico, foi amplamente explorada com a finalidade de desenvolver a compreensão da sintaxe musical. Como ensina Bluestine (2000), “We

audiate structured pitches, pitches that we organize into functional patterns that relate to a tonal center. (...) we don't audiate musical phonology (sound), but musical syntax (structured sound)" (p. 43).

Outro aspeto da *Teoria da Aprendizagem Musical* presente na abordagem das peças musicais do 7º ano foi a realização da prática antes da leitura. À semelhança da linguagem, a Música manifesta-se na dimensão auditiva, oral e visual, e ocorre naturalmente através do som antes da visão, razões pelas quais o processo de ensino-aprendizagem na Música deve, por analogia, seguir o mesmo preceito (Bluestine, 2000, p. 39).

Defende-se também a valorização do movimento durante o exercício da prática musical, como forma de evidenciar a relação entre o fenómeno rítmico e o gesto corporal. Bluestine (2000) explica esta relação:

First we should encourage our students to move continuously as they listen to music; then, as they're moving continuously, we should encourage them to shift their body weight and move back and forth or side to side; in this way, students will "discover," through movement, their own physical symmetry; eventually they will relate their body's symmetrical design to symmetry in music, to the pairing of beats, rhythm patterns, and phrases (p. 51).

Na ótica da conceptualização de atividades que vão ao encontro da autonomia e interdependência do aluno, urge esclarecer aqui um ponto que tem suscitado alguma confusão, inclusive entre os docentes, para desmistificar as diferenças existentes entre criatividade, exploração e improvisação. Gordon (1997) advoga que o processo de exploração não deve ser confundido com o processo de criatividade, porquanto a exploração antecede a criatividade, traduzindo-se numa ação inconsciente e irrestrita, ao passo que a criatividade consiste na manipulação de memórias musicais. A improvisação, por sua vez, constitui uma forma de criatividade moldada segundo restrições impostas por uma entidade exterior (Bluestine, 2000, p. 158). Desta interpretação resulta que o desenvolvimento da autonomia na produção musical se constrói de acordo com uma dada sequência, que parte de uma dimensão mais livre para uma dimensão mais restritiva.

1.2.2. Princípios Orientadores e Objetivos da *Rítmica*

A *Rítmica* consiste num modelo pedagógico, concebido por Jaques-Dalcroze, que visa a dinamização da aprendizagem musical através do desenvolvimento do movimento corporal como elemento mediador entre a manifestação do som e o processo de audição (Pereira, Picchia & Rocha, 2013, p. 80). Na prática, traduz-se num conjunto de exercícios que procuram desenvolver experiências estéticas entre o movimento e o fenómeno temporal, bem como a exploração do movimento no espaço (Pereira, Picchia & Rocha, 2013, p. 80). A *Rítmica* ajuda a desenvolver a audição consciente por intermédio de um processo ativo. Seguindo o movimento, o aluno utiliza o corpo como forma de expressão dos fenómenos musicais, elevando a precisão do movimento e a sua flexibilidade, e ainda a capacidade de concentração, de prontidão e de resposta ao fenómeno auditivo (Pereira, Picchia & Rocha, 2013, p. 80).

1.3. O Professor e o Currículo

1.3.1. Considerações acerca da Reconstrução do Currículo

O programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º ciclo apresenta-se como o único documento curricular de referência proposto pelo Ministério da Educação. Publicado em 1991, a sua falta de atualização torna urgente ponderar, através de uma reavaliação e revisão do currículo proposto, a necessidade da sua eventual reconstrução.

As orientações propostas no programa de 2º ciclo afiguram-se pouco esclarecedoras e, em certos casos, vagas ou mesmo indefinidas. Exemplo disso é o facto de o programa preconizar, como princípio orientador, a promoção de uma “audição e escuta musical de largo espectro”, mas não definir nem o “onde” nem o “quando”, ainda que essa falta de especificidade possa ser considerada intencional. A importância de *valorizar o património musical português* não foi esquecida. Se por um lado se observa uma tímida alusão, no domínio dos conhecimentos, à dinamização de atividades que possibilitem aos alunos “identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas”, por outro lado, e mais uma vez, essa diversidade surge na ótica do exercício do “saber”, e não do “fazer”. Ademais, no domínio das capacidades define-se, como requisito, o desenvolvimento da “memória auditiva, no que respeita aos diferentes

conceitos de Música e sua representação”, parecendo retratar um processo de aprendizagem que se baseia no compreender acerca da música e não através dela.

A orientação metodológica apresentada divide-se em três grandes áreas: Composição, Audição e Interpretação, o que lembra uma versão adaptada do C(L)A(S)P proposto por Swanwick. O acrónimo C(L)A(S)P significa Composição, Literatura, Audição, *Skill* (Competência) e Performance (Swanwick, 1979, p. 45). À semelhança do C(L)A(S)P, este modelo de orientação metodológica facilita o desenvolvimento de experiências musicais específicas e distribuídas por uma ampla gama de atividades, contribuindo para a flexibilização dos perfis propostos aos alunos durante a prática musical.

Relativamente ao papel do professor no exercício da atividade docente, ele intervém de forma ativa no processo educativo e é, por isso, responsável por refletir os produtos resultantes da sua atuação. Como refere Leite (2002), o professor “é, portanto, aquele agente educativo que, com independência e responsabilidade, e apoiando-se quer na sua experiência, quer nos seus conhecimentos, desenvolve uma prática de qualidade apoiada numa estratégia heurística onde a reflexão funciona como elemento autoformativo e estruturador da ação” (p. 82). Esta conceção é também defendida por Arrais & Rodrigues (2011): “o tempo e a qualidade das experiências de ensino, bem como o empenho no seu próprio aperfeiçoamento pessoal são os fatores de maior relevância na docência” (p. 109). Assim sendo, o professor reúne as competências para examinar, através de uma prática reflexiva, a natureza do contexto onde desenvolve a sua ação educativa, e consegue reajustar o currículo de forma a que este satisfaça as necessidades emergentes.

Não obstante, o exercício reflexivo deve ser complementado pela investigação. Por intermédio dela, o professor pode adquirir conhecimentos válidos para a formulação de um currículo fundamentado. A investigação manifesta-se, portanto, “como meio de desenvolvimento do pensamento reflexivo dos professores e da problematização do ensino no contexto onde se realiza a ação e durante a realização dessa ação” (Leite, 2002, p. 83). Neste contexto, interessa repensar a reconstrução frequente do currículo, de maneira a ampliá-lo e a alargar as suas potencialidades, ajustando-o a um quadro teórico de referência atualizado.

De acordo com Leite (2002), o currículo constitui um espaço de interação e cooperação entre os diversos agentes educativos; por isso mesmo, ele deve ser continuamente reestruturado a partir de uma reflexão aturada acerca das necessidades e características inerentes à realidade pedagógica corrente (p. 63).

O professor, enquanto extensão do ensino público, tem a responsabilidade de dar significação ao processo de ensino-aprendizagem, através da estruturação de um currículo que promova a transmissão de conhecimentos dotados de valores e princípios coletivos, que por sua vez se assumem como produtos de ação e mudança social (Leite, 2002, p. 51).

Na reconstrução do currículo, a necessidade de atender a diversas frentes culturais tende a gerar situações de conflito, à medida que avança o processo de assimilação de certos conhecimentos e valores em detrimento de outros (Leite, 2002, p. 52). Nesse sentido, Leite (2002) adverte:

Se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos, a duas situações: 1) perder uma das razões da sua existência, e que é a de contribuir para uma educação para todos; 2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais ou obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais (p. 97).

Swanwick (1988) reforça este princípio:

Through the processes of curriculum selection and the organization of learning, institutions become notorious makers and guardians of boundaries. They maintain their own subcultures by means of rules, social order, age and sometimes gender specification and, most powerfully of all, through the ways in which knowledge is structured. What counts as knowledge is defined by

schools, colleges and examination systems. Outside of these institutions, different cultural groups maintain their own codes and belief systems, defining what is thought to be worthwhile or 'good', marking out territory and boundaries (p. 121).

Torna-se, portanto, evidente que o professor deve fazer uma apreciação do cenário em que desenvolve a sua ação e considerar a realidade cultural e social dos alunos, tomando-a em conta durante a reconstrução do currículo (Leite, 2002, p. 65).

Conforme propõe Bluestine (2000), a construção de um currículo sólido visa criar um plano de ação que facilite e potencialize o nível de eficiência do ensino e que, desse modo, otimize o desenvolvimento musical dos alunos (p. 5). É, pois, fundamental que numa escolaridade que é obrigatória o currículo não negligencie as necessidades individuais do aluno face às suas competências e fraquezas (p. 23).

Em último lugar, importa refletir acerca da dinamização de atividades musicais que incluam novas tecnologias. Numa realidade como a atual, em que a massificação do uso das tecnologias atravessa um período crítico, torna-se indispensável ponderar acerca da potencialidade de tais instrumentos, como forma de gerar novas dinâmicas no contacto do aluno com a Música. Não só interessa perspetivar o uso das novas tecnologias como um recurso que oferece inúmeras ferramentas nas diversas áreas da produção musical, como ainda é necessário disponibilizá-las ao aluno, de modo a que também a instituição escolar acompanhe a evolução tecnológica da sociedade, evitando, no limite, tornar-se obsoleta. Para que este desígnio se concretize, é muito importante que haja investimento do Estado para assegurar a informatização de todas as instituições escolares inseridas no território nacional. A par disso, como refere Rodrigues (1991), é necessário “formar nos futuros professores atitudes equilibradas face às n.t., destruindo não só possíveis reações de defesa e de medo à mudança, como também, mitos e falsas expectativas” (p. 13).

1.3.2. O Professor como Modelo Comportamental

Skills are not perfected through observation alone, nor are they developed solely by trial-and-error fumbling. (...) In most everyday learning, people usually achieve a close approximation of the new behavior by modeling, and they refine it through self-corrective adjustments on the basis of informative feedback from performance and from focused demonstrations of segments that have been only partially learned (Bandura, 1977, p. 28).

A citação acima faz alusão ao processo de aprendizagem concebido por Albert Bandura na sua obra *Teoria da Aprendizagem Social*, intitulado de *modelação*. A *modelação* assenta na ideia de que a modificação no comportamento de um indivíduo ocorre através da observação e modelagem de comportamentos de outros. Deste modo, a aprendizagem e a aquisição de novos comportamentos são altamente influenciadas pela presença de um modelo. Este processo deve ser tomado em consideração no exercício da intervenção pedagógica, uma vez que o professor na instituição escolar se apresenta como um modelo para os alunos.

É indispensável referir que a eficácia da qualidade da aprendizagem por observação depende essencialmente de quatro fatores: 1) atenção, 2) retenção, 3) reprodução e 4) motivação. A qualidade da atenção está intimamente relacionada com as características e qualidades de um modelo, como explica Bandura (1977):

The functional value of the behaviors displayed by different models is therefore highly influential in determining which models people will observe and which they will disregard. Attention to models is also channeled by their interpersonal attraction. Models who possess engaging qualities are sought out, while those lacking pleasing characteristics are generally ignored or rejected (Bandura, 1977, p. 24).

Porém, a atenção por si só não garante a influência do comportamento. Para que ocorra retenção, é necessário que o comportamento observado seja traduzido em representações simbólicas, que futuramente serão utilizadas como pontos de referência para uma reprodução eficaz do comportamento (Bandura, 1977, p. 24). O processo de reprodução de um comportamento é definido pelas capacidades pessoais e pelo acesso a

informação retroativa, de forma a ajustar o comportamento à sua representação simbólica. No que diz respeito à motivação, cumpre sublinhar que para um aluno adquirir determinado comportamento terá que existir algum grau de motivação para o efeito. A motivação, por seu turno, depende das consequências que se sucedem ao comportamento. Tal como Skinner no *Condicionamento Operante*, também Bandura (1977) chama a atenção para o poder das consequências de um comportamento:

Both reinforcement and social learning theories assume that whether or not people choose to perform what they have learned observationally is strongly influenced by the consequences of such actions (p. 38).

Segundo este entendimento, a consequência que procede de determinado comportamento observado reforça, ou não, a aquisição desse mesmo comportamento. O professor deve, portanto, representar para os alunos um modelo munido de um conjunto de ações de recompensação e valorização. Numa abordagem mais específica, a intervenção do professor, enquanto modelo do aluno, obterá resultados desde que fique claro o seguinte: 1) motivado é aquele que motiva, 2) valorizado é aquele que valoriza, 3) respeitado é aquele que respeita, 4) positivo é aquele que comunica de forma positiva, 5) interessado é aquele que acha motivo de interesse, 6) responsável é aquele que se responsabiliza. Daí que um professor que se esforce para interessar, motivar, responsabilizar, confiar e entregar criará, à partida, todas as condições necessárias para a assimilação do comportamento pretendido, e os seus alunos e o ambiente da sala de aula irão refleti-lo. Bandura (1977) sintetiza esta ideia: “A model who repeatedly demonstrates desired responses, instructs others to reproduce the behavior, prompts them physically when they fail, and then rewards them when they succeed, may eventually produce matching responses in most people” (p. 29).

Na mesma linha de pensamento, Swanwick (1988) esclarece que “Imitation is not mere copying, but includes sympathy, empathy, identification with, concern for, seeing ourselves as something or someone else. It is the activity by which we enlarge our repertoire of action and thought” (p. 44).

É possível verificar que qualquer processo que envolva a imitação de um modelo pode ser essencial para a aquisição de um “vocabulário” de referência, que através da sua

exploração e manipulação pessoal contribua para o desenvolvimento da ação criativa. Na esteira de Gordon, que estrutura a *Teoria da Aprendizagem Musical* segundo uma sequência que orienta o aluno a iniciar a prática musical através do processo de discriminação (imitação) e em direção ao processo de inferência (criação), Bandura (1977) coloca a hipótese abaixo:

Modeling probably contributes most to creative development in the inception of new styles. Once initiated, experiences with the new forms create further evolutionary changes. A partial departure from tradition thus eventually becomes a new direction. The progression of creative careers through distinct periods provides notable examples of this process. In his earliest works, Beethoven adopted the classical forms of Haydn and Mozart, though with greater emotional expressiveness which foreshadowed the direction of his artistic development. Wagner fused Beethoven's symphonic mode with Weber's naturalistic enchantment and Meyerbeer's dramatic virtuosity to evolve a new operatic form (p. 48).

1.4. A Importância da Diversidade Musical no Discurso Pedagógico

Enquadrando a instituição escolar na realidade atual, a educação deve refletir acerca dos fenómenos sociais emergentes, de forma a atender às necessidades culturais hodiernas. Os fenómenos sociais em causa podem ser explicados desta maneira:

O convívio com diferentes realidades ambientais, económicas, sociais e culturais – gerado pela mobilidade geográfica das populações – tem proporcionado (re)encontros de valores muitas vezes afastados dos que tradicionalmente existiam. O mundo actual é um mundo global em que tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc., estão interdependentes, e onde nenhum desses aspectos pode ser adequadamente compreendido à margem dos demais (Leite, 2002, p. 95).

Compete ao ensino público e a todos os agentes que o representam, num período social tão influenciado pelo fenómeno da globalização e pela miscigenação cultural,

desenvolverem “dispositivos curriculares onde tenham voz os diversos clientes de uma escola que é obrigatória e que, por isso, é de todos e para todos” (Leite, 2002, pp. 91-92).

A diversidade musical deve ser um aspeto basilar no processo de seleção de repertório indicado para a Educação Musical. A compilação de peças musicais pertencentes a diferentes géneros e a diferentes realidades culturais é essencial para a conceção de um currículo diversificado, conforme refere Swanwick (1979):

The power of music and the incredible number of different *musics* spreading out laterally across countries and cultures and historically back in time, place upon teachers an obligation to assist pupils to develop not merely a tolerance of a limited musical idiom but also an ability to approach actively and willingly music from a range of styles and contexts. This flexibility across idioms and cultures is best helped by playing a variety of roles in relation to music (p. 42).

Um repertório diversificado que promova a abordagem de peças musicais caracterizadas pela presença de diferentes tonalidades, andamentos e métricas é amplamente defendido por Gordon como um requisito obrigatório na educação musical:

In Gordon’s opinions, children *in this culture* should learn patterns in other tonalities, such as dorian and Phrygian. Also, students should be taught to audiate and to perform tonic and dominant patterns in major and minor tonalities before they are taught to audiate more complex pattern functions.(...) children in this culture should learn patterns in duple and triple meters before they learn patterns in unusual meters (Bluestine, 2000, p. 62).

A definição de um repertório variado permite ainda enriquecer as atividades de aprendizagem sequencial e potencializar o estágio de *audiação*, ao expor com mais clareza a sintaxe musical através do reconhecimento de elementos contrastantes (Bluestine, 2000, p. 14).

A importância da diversidade musical no discurso pedagógico está patente no facto de que a aprendizagem por comparação representa o processo pelo qual o indivíduo

perceciona as diferenças entre os elementos expostos. A manifestação da diferença evoca a necessidade de definir, classificar e nomear cada um dos elementos. Neste sentido, a diversidade é um aspeto primordial no processo de aprendizagem, como conclui Gordon (1995): “My observations and teaching have taught me that children need to hear a variety of songs and chant with varied music content because children learn most by attending to difference, not sameness, in music” (p. 4).

Pretende-se, como se infere do que ficou dito acima, um discurso pedagógico de carácter multicultural baseado numa interação entre diferentes realidade culturais, definida por Leite (2002) como um “caldo de culturas”, que ao interpretar e representar positivamente os diversos produtos e manifestações culturais constitua “uma fonte geradora de uma nova cultura superior” (p. 139).

Esta visão é também observada no discurso de Swanwick (1988), na parte em que se refere ao contacto com diferentes realidades culturais enquanto ato de veiculação e regeneração dos diversos produtos culturais:

(...) music is free to travel and, just like language, is continually being refashioned, adapted, reinterpreted—to create ‘new human values’, to ‘organize thought’, to ‘transcend’ the limits of local culture and personal self. Every new composition or improvisation is an act of transforming socially transmitted musical ideas into new expressions, inflecting and regenerating cultural heritages (p. 112).

A vantagem da diversidade musical no discurso pedagógico é bem visível nos procedimentos musicais quando estes apresentam uma natureza flexível e autónoma, conferindo um sentido de liberdade que frequentemente se traduz na quebra de convenções culturais, assim como na expansão do repertório de ação pessoal (Swanwick, 1988, p. 108).

Um discurso pedagógico pluralista atende à necessidade de o aluno ter ao seu dispor uma multiplicidade de oportunidades no encontro com a Música. Com a exposição a diferentes perspetivas, a percepção do aluno sai enriquecida depois de presenciar o potencial universal da Música (Swanwick, 1979, p. 42). No mesmo quadro de referência, Rodrigues (1991) alerta:

Assim, caberá ao professor alargar o seu campo de experiências musicais de modo a que a sua cultura musical inclua também a dos seus alunos. Só assim, colocando na “interface” de culturas musicais distintas, poderá ter a legitimidade para, comparando e analisando experiências diversificadas, pretender alargar o campo de experiências estáticas dos seus alunos (p. 14).

Tudo isto para que, no final do 2º ciclo de escolaridade, a disciplina de Educação Musical haja contribuído para o enquadramento do aluno nas diferentes formas de produção musical, inerentes às culturas presentes no mundo contemporâneo. Desta forma, é infinitamente maior a possibilidade de se desenvolver um entendimento da Música enquanto prática universal, composta por nuances distintas que reflitam as idiosincrasias e variações idiomáticas respeitantes a cada espaço cultural (Swanwick, 1988, p. 116).

Assim, é desejável que a abordagem aos conteúdos musicais definidos pelo programa de Educação Musical do 2º ciclo sejam perspectivados e veiculados através do estudo de peças musicais características de diferentes culturas, que de um modo sequencial deem a conhecer os pontos de conexão entre essas culturas por meio da manifestação de elementos musicais comuns (Swanwick, 1988, p. 116).

O que se propõe é uma reflexão acerca da importância da variedade musical no discurso pedagógico, como forma de produzir conhecimentos e experiências de uma forma sistemática, que promovam a relação entre os produtos musicais que se geram no seio da instituição escolar e os produtos de carácter cultural que se desenvolvem no mundo que a envolve (Swanwick, 1988, p. 139).

2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

2.1. Caracterização da Escola

A instituição escolar onde foi realizada a prática de ensino supervisionada encontra-se inserida no Concelho de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa.

A referida escola de ensino público dos 2º e 3º ciclos escolares foi inaugurada em 1973 e possui cinco edifícios. No Bloco 1, piso 0, situa-se a Sala de Convívio dos alunos, o

Refeitório e o Bar; o bloco 2 é composto pela Sala de Professores, Secretaria, Reprografia, Salas de Música 1 e 2 e Biblioteca; e no bloco 3, ainda no mesmo piso, existem seis laboratórios e duas salas destinadas à Educação Visual e Tecnológica. O piso 1 de todos os blocos é composto por salas de aula, duas delas equipadas com material informático para a realização das aulas de TIC. Finalmente, o bloco 4 alberga o Anfiteatro, no piso 0, e um conjunto de salas de aula, no espaço restante. Há ainda um quinto edifício, que acolhe o Ginásio Gimnodesportivo, destinado à realização das aulas de Educação Física.

Relativamente a espaços exteriores, a escola possui dois campos desportivos (um deles coberto), uma horta pedagógica e dois pátios de dimensão considerável, circundantes aos edifícios.

O estado de preservação dos edifícios é excelente, em grande medida devido às remodelações estruturais que ocorreram entre os anos de 2010 e 2011, pelo que o aspeto das estruturas se apresenta como novo.

Durante o ano letivo 2017/2018 encontraram-se inscritos 1019 alunos nesta escola, 387 no 2º ciclo e 632 no 3º. Quanto à distribuição segundo o critério do ano de escolaridade e turma, foi registada uma média de 27 alunos por turma.

No tocante a recursos humanos, a escola teve como efetivos, no corrente ano letivo, 101 docentes, 8 assistentes administrativos, 31 assistentes operacionais e 3 técnicos superiores. A instituição escolar em causa tem em operacionalização serviços especializados de apoio, mais concretamente, nas áreas da Psicologia e da Educação Especial.

Existiu também uma vasta oferta de atividades extracurriculares, entre elas, o Clube de Teatro, o Clube da Ciência, o Clube da Matemática, a Oficina das Artes, o Clube da Música (*TuNaMagalhães*), a Rádio Escolar e o Clube do Desporto Escolar.

O Departamento de Música que se encontra em funcionamento nesta escola é composto por dois docentes. A atribuição das turmas a cada docente é decidida em função do ano de escolaridade. O professor que se encontra encarregado das turmas do 5º ano no corrente ano letivo irá dar continuidade ao trabalho realizado, visto que as turmas do 6º ano serão entregues no ano letivo subsequente.

2.2. Caracterização da Sala de Aula

As aulas da disciplina de Educação Musical decorreram numa sala exclusivamente consignada para o efeito (à exceção de alguns ensaios do Clube de Teatro dos alunos com N.E.E). A sala estava equipada com um teclado, uma coluna de retorno, duas aparelhagens, um retroprojektor e uma tela de projeção amovível. A disposição das mesas foi configurada em forma de “U”, com um espaço desocupado no centro da sala que facultou o desenvolvimento de atividades ligadas à exploração de movimento. No interior da sala, foi construída uma divisão à parte reservada à arrumação dos instrumentos musicais. Neste espaço, todos os instrumentos encontravam-se dispostos em prateleiras, o que permitiu a sua organização em função da respetiva tipologia. Os instrumentos musicais disponíveis subdividiam-se em xilofones, jogos de sinos e vibrafones de vários registos; uma panóplia de instrumentos de percussão de altura indefinida; e cordofones (guitarras clássicas e cavaquinhos).

3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

3.1. Observação de Aulas

Soa o toque da escola. Todos correm... todos berram... todos ao monte... é o fim da liberdade! É o fim do intervalo! O fim do mundo? Não propriamente... Os alunos ainda suplicam por mais uma lufada de ar fresco, mas mais vale respirar à porta, antes que se feche. A marcha fúnebre toma o passo, e lá se arrastam vagarosamente para o interior da sala, se possível demora-se até tocar de novo para a saída. Na outra ponta ouvem-se sons de liberdade, unicórnios dançam e o ar puro que se inspira... a sala levanta voo e a Música leva-os para outro lado (Duarte Silva).

As aulas observadas durante a realização da prática de ensino supervisionada foram dinamizadas ou pelo professor orientador de escola, ou por um dos meus colegas estagiários.

Durante a observação das aulas pelo professor orientador de escola, verificou-se uma intervenção pedagógica extremamente eficaz na modificação de comportamentos desajustados e no cumprimento das regras de sala de aula. O professor orientador lida e comunica de forma distinta com os 5ºs e 7ºs anos de escolaridade, organizando o seu discurso e adaptando a sua intervenção ao nível cognitivo e à faixa etária dos alunos. A sua forma de comunicar durante a transmissão de conteúdos revelou-se clara e esclarecedora. Em certos momentos, houve alunos que revelaram desinteresse pela aula, nomeadamente quando a comunicação verbal empregue foi demasiado extensa ou específica.

Na sequência de conversas informais e da partilha de opiniões sobre o ensino, verifiquei que existe um largo consenso relativamente à maioria dos pontos discutidos. Um dos tópicos relevantes mais debatidos diz respeito ao papel do docente na aferição da aquisição de competências e conhecimentos por parte dos alunos, em ordem a responder ativamente às dificuldades e necessidades de todos eles. Este princípio esteve presente durante toda a intervenção educativa, isto é, a noção de que o professor deve atuar com o propósito de atender a todos os alunos e mostrar-se sempre disponível para satisfazer as necessidades deles. O professor orientador da escola seguiu “religiosamente” o manual no que concerne à planificação das aulas e à sequencialidade de conteúdos. De um modo geral, a sua prática de ensino centrou-se maioritariamente na execução de peças musicais na flauta.

No contexto de observação dos meus colegas estagiários, manifestaram-se realidades bastante distintas. Cumpre aqui realçar a qualidade da ação educativa da minha colega estagiária Margarida Barros. A sua capacidade de captar a atenção e o interesse dos alunos ficou patenteada na forma como estes se apresentaram sempre bastante motivados durante a realização da prática musical. Graças à eficácia das ferramentas pedagógicas aplicadas, a turma rapidamente adquiriu um conjunto de competências e conhecimentos que fundaram uma base sólida para o seu discurso musical. Merecem destaque, entre outras ferramentas pedagógicas, a utilização do sistema mnemónico *Mão de Guidoniana* inventado por Guido de Arezzo para o auxílio da leitura musical; o desenvolvimento de padrões rítmicos por processo de imitação; e a construção de um ritmo através da montagem de um *puzzle* composto por várias células rítmicas.

3.2. Aulas Lecionadas

3.2.1. Turma de 2º Ciclo – 5ºE.

3.2.1.1. Caracterização da Turma

A turma do 5º E foi composta por um grupo de 21 alunos que completou o 1º ciclo de escolaridade em escolas distintas, pelo que o ano letivo corrente constituiu o primeiro contacto daqueles com uma nova realidade. De certo modo, este fator moldou a estrutura e a qualidade do relacionamento entre colegas. Em contexto extra-aula, geraram-se várias situações de conflito e certos alunos exibiram, inclusive, comportamentos agressivos, pondo em evidência as suas dificuldades para lidar respeitosamente com os demais. No período inicial da minha intervenção educativa, este fenómeno foi muitas vezes transportado para a sala de aula, influenciando a forma de estar e comunicar de alguns alunos para com os seus colegas.

No que se refere à relação da turma com a disciplina de Educação Musical, é possível falar em dois tipos de alunos: aqueles que desvalorizavam a atividade musical devido ao seu envolvimento em experiências anteriores que terão contribuído negativamente para a sua perceção de autoeficácia; e aqueles outros que, certamente por motivos não alheios ao forte desinvestimento do Ministério da Educação no tocante a regular e garantir as condições necessárias ao desenvolvimento de atividades de cariz artístico no 1º ciclo, nunca haviam tido acesso à instrução musical até ao ano letivo corrente.

Numa fase ainda germinal, os fatores acima mencionados foram determinantes na seleção, desenvolvimento e realização de atividades centradas na Audição, Interpretação e Composição (Improvisação) musical. Sempre que possível, a turma foi configurada em pequenos grupos, de modo a desenvolver competências no campo socioafetivo, assim como no da qualidade de relacionamento interpessoal.

Outros precedentes, como a frequente falta de material e o desrespeito pelas regras na sala de aula, exigiram verificação e registo contínuos do cumprimento por parte dos alunos das normas preestabelecidas pela instituição escolar.

No final desse período, observou-se um crescimento bastante significativo em questões relacionadas com a forma de estar em sala de aula, com a consciência das

responsabilidades individuais, com a qualidade de relacionamento em grupo e ainda com o envolvimento e interesse dos alunos no desenvolvimento de competências ligadas à atividade musical.

3.2.1.2. Trabalho Desenvolvido em Aula

As aulas de Educação Musical das turmas de 5º ano tiveram a duração de 50 minutos e cada turma frequentou esta unidade curricular duas vezes por semana. Durante a fase inicial, o Professor Orientador de estágio orientou os estagiários para a dinamização de aulas em parceria. Neste modelo, dois estagiários dividiram o tempo letivo, e por uma questão de facilitismo na organização das aulas, cada um deles tinha à sua disposição metade do tempo letivo e apenas interferia no tempo do colega no sentido de reforçar algum conteúdo, ou de o auxiliar tanto na gestão do comportamento da turma como na disposição de recursos materiais necessários para a aula. Após uma conversa informal com o professor de estágio, propus uma reconfiguração do modelo, com a atribuição exclusiva de uma turma a cada estagiário, proposta que foi acolhida por unanimidade entre os colegas. Deste modo, a realidade do estágio passou a assemelhar-se à realidade do professor, potenciando a consolidação do relacionamento do estagiário com a sua turma e uma ação educativa construtiva e contínua.

Foram considerados, durante a preparação das aulas, dois dos quatro princípios preconizados por Jerome Bruner: motivação e estrutura. A motivação intrínseca, como defende esse autor, é em si própria recompensadora e autossuficiente (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 237).

Neste seguimento, a planificação das aulas atentou em atividades que promovessem a ativação, relevância e acessibilidade dos processos de exploração de alternativas na formulação de um objetivo para a resolução de um problema. Em simultâneo, as aulas foram estruturadas de modo a elevar a eficácia na transmissão e compreensão de conteúdos, pelo uso de diferentes modos de apresentação, síntese e simplicidade da informação selecionada (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 240).

Durante todas as intervenções em contexto de sala de aula, foram utilizadas as técnicas de prevenção comportamental de Jacob Kounin: 1) *Withitness*, 2) *Overlapping*, 3)

Smoothness, 4) *Momentum*, 5) *Group alerting* – manifestadas das seguintes formas: a técnica *Withitness*, no meu posicionamento num dos cantos da sala enquanto me dirigia aos alunos, mantendo constante contacto visual com toda a turma; a técnica *Overlapping*, na observação e registo das diferentes situações que ocorriam simultaneamente na aula; a técnica *Smoothness*, na transição entre as diferentes atividades presentes na planificação da aula, com ganhos de economia de tempo resultantes da preparação prévia de todos os recursos necessários; a técnica *Momentum*, na diminuição drástica do número de interrupções, por força do uso de comunicação não verbal; a técnica *Group alerting*, num diálogo orientado para todos os alunos, através da colocação de perguntas e distribuição de tarefas de modo a assegurar a atenção de todos os alunos (Handley, pp. 8-13).

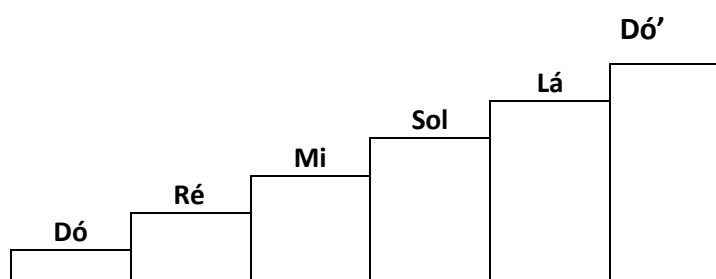
Em conformidade com o modelo pedagógico em vigor, os 5^{os} e 6^{os} anos adotaram o manual *100% Música* para as aulas de Educação Musical. Esta obra estabeleceu-se como o principal e único recurso para a planificação das aulas do professor orientador da escola. Nesta medida, a planificação das minhas aulas almejou um compromisso entre o modelo instituído e as pedagogias que já trazia como referência.

Após uma análise atenta ao manual *100% Música*, verifiquei que, das 30 peças presentes, 22 correspondem à prática na flauta, 7 promovem a realização de percussão corporal e apenas 6 solicitam a prática vocal. O mesmo manual dá primazia à interpretação em detrimento da audição e da composição, esta última praticamente negligenciada. Isto só demonstra o quanto é urgente que a prática vocal, a exploração do movimento no espaço e a improvisação, enquanto processo de composição, passem a ser abordadas durante a utilização do manual, como complemento a este. Outra lacuna a realçar é a de que o livro não prevê atividades específicas para a dinamização de trabalho em grupos.

Durante a realização das peças incluídas no *100% Música*, instituí uma sequência de procedimentos com vista a otimizar a aprendizagem. Através da pulsação nas pernas e da leitura em pauta, os alunos primeiramente liam o ritmo da melodia, em seguida cantavam a melodia apresentada com o nome das notas e, por fim, executavam a mesma na flauta. O CD auxiliar disponibilizado pelo manual raramente foi utilizado; em vez dele, optei por acompanhar os alunos ao piano, com as progressões harmónicas implícitas, de forma a ser o mais participativo possível e envolvido na prática musical da turma.

A primeira metade do manual reúne um conjunto de peças musicais compostas na escala pentatônica de Dó maior. Como auxílio à aprendizagem, desenvolvi um pequeno esquema visual que visa trabalhar a escala pentatônica de uma maneira mais lúdica.

Fig. 1



Este esquema permite que a leitura e a entoação da escala sejam trabalhadas através da espacialização das notas. Inúmeras variações podem ser aplicadas, um fator importante para manter o interesse dos alunos.

O contexto modal pentatônico foi continuamente estimulado através de uma escuta ativa, e com recurso à exploração do conceito de movimento no espaço, baseado em Laban, trabalharam-se formas de movimentação simbólica (peso, fluxo, tempo e espaço). Como exemplo, durante a prática da peça musical *Chinatown* foi trabalhado o fluxo do movimento através de vários exercícios e coreografias extraídos do *Tai Chi* (canalização de energias para determinadas partes do corpo e manipulação de objetos imaginários).

A segunda metade do manual introduz a escala de Dó maior, o que se demonstrou adequado à aplicação da metodologia pedagógica, *fonomímica*, de Kodaly. A fim de reforçar o caráter de cada gesto associado a uma nota específica, adaptei uma versão de um tema originalmente criado por John Curwen.

Fig. 2 Sinais gestuais da *fonomímica* de Kodaly e adaptação do texto de J. Curwen.

The image shows a musical score for a song, likely a Brazilian children's song, with lyrics in Portuguese. The score is written on a single staff in G-clef (treble clef) and 2/4 time. The melody consists of eighth and quarter notes. To the left of the staff, there are seven hand gestures, each corresponding to a note of the scale: Dó' (thumb up), Si (index up), Lá (thumb and index up), Sol (thumb up), Fá (thumb and index up), Mi (thumb up), Ré (index up), and Dó (thumb up). The lyrics are written below the staff, with some words hyphenated across measures. The score is divided into two systems, with measure numbers 3, 5, and 7 indicated at the beginning of the lines.

Dó' su-per for-te co-mo'um pu-nho, Ré sem-pre'a su-bir e'a des-cer,
 Lá Mi su-per está-vel por-que'é pla-no, Fá pa-re-ce que vai ca-ir,
 Sol é tão for-te co-mo'um esta-lo, Lá um ba-lão a flu-tu-ar,
 Ré Si pa-re-ce que che-ga'ao céu, Dó su-per for-te co-mo'um pu-nho.

Em termos de conteúdos relacionados com o ritmo, o manual começa por introduzir peças musicais que enfatizam o conceito de pulsação e, progressivamente, vai apresentando outros tipos de proporções rítmicas sempre em comparação com a unidade de pulsação. Esta estrutura permitiu introduzir o sistema *beat-function* de Edwin Gordon, para deste modo dar a conhecer as diferentes figuras rítmicas segundo a sua proporção/função rítmica (microtempos, macrotempos e divisão).

Concomitantemente, em todas as atividades que foram dinamizadas com os alunos em pé, foi sendo trabalhada a pulsação nos pés, para promover a coordenação entre os hemisférios esquerdo e direito do corpo. Depois de abordadas as diferentes funções rítmicas, desenvolveram-se atividades com os alunos dispostos em círculo e foram trabalhados os padrões rítmicos e a pulsação, através dos processos de imitação e inferência.

Um exemplo deste tipo de atividades deu-se por ocasião do canto rítmico *Tic-Tac-Tiki-Tac*, que compus para a turma.

Fig. 3 Canto rítmico *Tic-Tac-Tiki-Tac*

Tic-Tac-Tiki-Tac

$\text{♩} = 80$

Tic Tac Ti - ki Tac, O tem po está a pa - ssar, Tic Tac Ti ki Tac,

1. 4 pa ssa pa ssa de va gar. 2. co-me-ça'a a-ce-la-rar. 3. x se gun dos vão pa ssar.

4. 7 pa re ce estar a pa rar.

Neste canto rítmico é abordada a variação de andamento, a relação entre pulsação e subdivisão, assim como a preservação da pulsação no silêncio. Os alunos foram dispostos em círculo, à semelhança de um relógio, e colocaram as mãos em contacto com as dos colegas ao lado. Durante a entoação do canto rítmico, a pulsação passa entre os elementos da roda através do toque nas mãos, como o movimento de um ponteiro de relógio. Cada uma das frases finais corresponde a uma ação, que é realizada entre cada volta do canto rítmico e que trabalha um dos aspetos didáticos referidos acima.

Outra atividade de carácter lúdico concebida e dinamizada por mim durante as aulas com o 5ºE foi a *Roda Rítmica*. Esta atividade requer a impressão de várias células rítmicas em papel, dispostas em círculo no chão. Um aluno, de cada vez, deve caminhar em consonância com a pulsação estabelecida pelo professor na execução de determinada peça musical, enquanto lê e executa os padrões rítmicos com palmas, entoação vocal ou através das clavas. O jogo evolui, após todos os alunos se mostrarem capazes de terminar

uma volta completa do círculo, e progressivamente vão sendo introduzidos vários alunos em simultâneo originando a sobreposição de ritmos diferentes, ou seja, a polirritmia.

Na abordagem aos conceitos musicais relacionados com a intensidade do som, mais especificamente o *crescendo* e *diminuendo*, foi desenvolvida uma atividade que visa a representação do som da chuva com recurso a vários timbres corporais (estalar os dedos, esfregar as mãos, bater no peito, bater nas pernas, saltar). Os alunos são dispostos em meio círculo e seguem a orientação do professor, que indica qual o timbre corporal a utilizar e quando é que cada aluno deve intervir. Os sons executados pelo grupo progridem gradualmente, de uma intensidade muito fraca para uma muito forte, e culminam na execução de saltos, de molde a simularem o som de um trovão. Na fase derradeira, os alunos diminuem gradualmente a intensidade do som, à semelhança da chuva quando começa a dissipar-se.

No que à improvisação diz respeito, serve de exemplo uma atividade em que foram dispostos na sala 21 instrumentos de lâmina (xilofones e vibrafones), com a escala pentatónica de Dó maior. Vários padrões rítmicos foram ilustrados no quadro, cada um correspondendo a uma fila de alunos, e os mesmos foram executados sob a forma de *ostinato*. Em sequência, eram dadas orientações relacionadas com a manipulação da intensidade do som, a direção de altura e a indicação de andamento.

Um último exemplo de atividades desenvolvidas é o “Detetive da Orquestra”. Nesta atividade, também engendrada por mim, a turma é dividida em grupos e depois são oferecidas pistas verbais ligadas ao desaparecimento de uma cantora de ópera que teria hipoteticamente sido sequestrada por um dos músicos da orquestra. Cada pista é reforçada por um exemplo musical, que faz alusão a uma família de instrumentos ou a um instrumento em específico. Partindo da reflexão sobre as pistas dadas e do reconhecimento das famílias de instrumentos apresentados nos exemplos musicais, cada grupo tem como missão determinar qual o instrumento que o suposto criminoso toca.

3.2.1.3. Análise dos Elementos de Avaliação

Os testes escritos do 5ºE foram formulados segundo os níveis de avaliação 1, 2 e 3, propostos por Benjamin Bloom. As tabelas abaixo representadas correspondem às

classificações dos alunos no teste escrito e no teste prático (flauta). Cumprindo as normas diretivas estabelecidas para o registo da prática de ensino supervisionada, o nome dos alunos foi omitido e substituído pelo rótulo (*aluno, nº*).

Fig. 4. Classificações do teste escrito no 2º período escolar

Turma: 5ºE 2º período						
Teste Escrito						
Aluno	I (12%)	II (28%)	III (16%)	IV (20%)	V (24%)	Total (100%)
Aluno 1	12%	28%	16%	13%	24%	93%
Aluno 2	12%	24%	8%	8%	8%	60%
Aluno 3	12%	24%	16%	17%	24%	93%
Aluno 4	12%	28%	16%	4%	12%	72%
Aluno 5	12%	16%	12%	2,50%	16%	58,50%
Aluno 6	12%	28%	16%	19%	24%	99%
Aluno 7	12%	28%	8%	17%	24%	89%
Aluno 8	12%	28%	0%	2,50%	24%	66,50%
Aluno 9	12%	28%	12%	0%	16%	68%
Aluno 10	12%	20%	0%	2,50%	24%	58,50%
Aluno 11	12%	20%	16%	5%	24%	77%
Aluno 12	12%	28%	8%	8%	8%	64%
Aluno 13	12%	28%	16%	9%	24%	89%
Aluno 14	12%	28%	16%	18%	24%	98%
Aluno 15	12%	28%	12%	5%	16%	73%
Aluno 16	12%	24%	4%	5%	24%	69%
Aluno 17	12%	28%	8%	17%	24%	89%
Aluno 18	12%	28%	16%	8%	24%	88%
Aluno 19	12%	28%	16%	8%	24%	88%
Aluno 20	12%	8%	16%	17%	24%	88%
Aluno 21	12%	28%	16%	9%	24%	89%

I - Reconhecimento auditivo de instrumentos musicais

II - Classificação de instrumentos musicais em Famílias

III - Instrumentos de altura definida e altura indefinida

IV - Notação musical e simbologia

V - Reconhecimento auditivo de células rítmicas e respetiva notação

Fig. 5 Classificações do teste prático no 2º período escolar

Turma: 5ºE		2º período		
Teste Prático (flauta)				
Aluno	I (15)	II (5)	Total (0-20)	Total (100%)
Aluno 1	10,5	3	13,5	68%
Aluno 2	6	2,5	8,5	43%
Aluno 3	15	4,5	19,5	98%
Aluno 4	4,5	2	6,5	33%
Aluno 5	10,5	2,5	12,5	63%
Aluno 6	12	3,5	15,5	78%
Aluno 7	10,5	2,5	12,5	63%
Aluno 8	15	4,5	19,5	98%
Aluno 9	9	3,5	12,5	63%
Aluno 10	7,5	4	11,5	58%
Aluno 11	13,5	5	18,5	93%
Aluno 12	13,5	4	17,5	88%
Aluno 13	13,5	5	18,5	93%
Aluno 14	13,5	4	17,5	88%
Aluno 15	7,5	4,5	12	60%
Aluno 16	7,5	3	10,5	53%
Aluno 17	13,5	4,5	18	90%
Aluno 18	13,5	5	18,5	93%
Aluno 19	12	3	15	75%
Aluno 20	13,5	3,5	17	85%
Aluno 21	13,5	4	17,5	88%
	I - Interpretação de uma canção/peça musical do manual 100% Música II - Execução da escala pentatónica de Dó maior			

As tabelas acima apresentadas ilustram o aproveitamento individual dos alunos durante o 2º período escolar, no exercício dos dois modelos de avaliação pré-estabelecidos. De um modo geral, a turma obteve resultados positivos, à exceção dos alunos 5 e 10, no teste escrito, e dos alunos 2 e 4, no teste prático. A análise aos resultados correspondentes à produção do teste escrito tornou evidente um défice geral na aquisição de conhecimentos relacionados com o Grupo IV (Notação Musical e Simbologia). O fraco aproveitamento nesta secção poderá ter sido consequência de uma ação educativa ineficaz, razão pela qual passou a ser dada especial atenção a estes conteúdos ao longo do 3º período escolar.

Fig. 6 Classificações do teste escrito no 3º período escolar

Turma: 5ºE 3º período										
Aluno	Teste Escrito									
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	2	3	Total
	(7%)	(8%)	(5%)	(5%)	(5%)	(5%)	(5%)	(32%)	(28%)	(100%)
Aluno 1	7,0%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	24,0%	6,0%	42,0%
Aluno 2	7,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,0%	4,0%	27,0%
Aluno 3	7,0%	8,0%	2,5%	0,0%	5,0%	5,0%	0,0%	18,0%	28,0%	73,5%
Aluno 4	3,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%	16,0%	16,0%	45,5%
Aluno 5	3,5%	0,0%	2,5%	5,0%	5,0%	2,5%	0,0%	12,0%	14,0%	48,5%
Aluno 6	7,0%	4,0%	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%	2,5%	32,0%	28,0%	93,5%
Aluno 7	7,0%	0,0%	2,5%	5,0%	5,0%	5,0%	2,5%	32,0%	22,0%	81,0%
Aluno 8	0,0%	8,0%	2,5%	5,0%	0,0%	5,0%	0,0%	32,0%	18,0%	70,5%
Aluno 9	7,0%	0,0%	2,5%	5,0%	5,0%	5,0%	2,5%	26,0%	18,0%	71,0%
Aluno10	3,5%	0,0%	2,5%	5,0%	5,0%	2,5%	2,5%	22,0%	16,0%	59,0%
Aluno11	3,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	20,0%	6,0%	34,5%
Aluno12	7,0%	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%	5,0%	0,0%	16,0%	18,0%	56,0%
Aluno13	7,0%	0,0%	2,5%	5,0%	5,0%	5,0%	2,5%	20,0%	26,0%	73,0%
Aluno14	7,0%	8,0%	2,5%	5,0%	5,0%	5,0%	2,5%	32,0%	8,0%	75,0%
Aluno15	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	18,0%	8,0%	30,0%
Aluno16	3,5%	4,0%	0,0%	5,0%	5,0%	0,0%	0,0%	22,0%	10,0%	49,5%
Aluno17	7,0%	0,0%	2,5%	5,0%	5,0%	5,0%	0,0%	12,0%	12,0%	49,5%
Aluno18	7,0%	8,0%	2,5%	0,0%	5,0%	5,0%	0,0%	18,0%	10,0%	55,5%
Aluno19	0,0%	8,0%	0,0%	5,0%	0,0%	5,0%	0,0%	10,0%	14,0%	42,0%
Aluno20	7,0%	0,0%	2,5%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	14,0%	14,0%	42,5%
Aluno21	7,0%	0,0%	2,5%	5,0%	5,0%	5,0%	2,5%	32,0%	28,0%	87,0%

Fig. 7 Classificações do teste prático no 3º período escolar

Turma: 5ºE 3º período					
Aluno	Teste Prático (flauta)				
	1	2	3	4	Total
	25%	25%	25%	25%	100%
Aluno 1	15%	20%	20%	20%	75%
Aluno 2	10%	20%	15%	20%	65%
Aluno 3	20%	25%	25%	20%	90%
Aluno 4	10%	15%	15%	15%	55%
Aluno 5	10%	15%	10%	15%	50%
Aluno 6	20%	25%	20%	15%	80%
Aluno 7	15%	20%	15%	15%	65%
Aluno 8	25%	25%	25%	20%	95%
Aluno 9	15%	25%	25%	20%	85%

Aluno 10	15%	25%	20%	15%	75%
Aluno 11	15%	20%	20%	20%	75%
Aluno 12	15%	20%	15%	10%	60%
Aluno 13	25%	25%	25%	20%	95%
Aluno 14	25%	25%	25%	15%	90%
Aluno 15	10%	25%	20%	25%	80%
Aluno 16	15%	25%	20%	25%	85%
Aluno 17	20%	25%	25%	20%	90%
Aluno 18	15%	25%	20%	20%	80%
Aluno 19	10%	20%	25%	20%	75%
Aluno 20	15%	25%	20%	20%	80%
Aluno 21	25%	25%	25%	25%	100%
1. Execução da peça “em Dó maior” 2. Qualidade do sopro 3. Qualidade da digitação 4. Execução da escala diatónica de Dó maior					

Numa apreciação global das classificações finais obtidas no 3º período, observa-se um decréscimo significativo das notas obtidas no teste escrito, face ao 2º período. Em contrapartida, os resultados correspondentes ao teste prático refletem um aumento geral na qualidade de execução do instrumento (flauta). Aponta-se como principal causa do facto anterior a persistente fraca aquisição de conhecimentos atinentes à classificação e descodificação da simbologia musical. Durante a revisão e correção do teste escrito, constatou-se que todos os alunos com classificação negativa tinham conseguido reter conhecimento acerca dos diversos fenómenos musicais, relacionados com a duração, intensidade e altura do som, sendo por isso capazes de os demonstrar através da manipulação e transformação do som, em momentos de produção musical. No entanto, verificou-se uma fraca associação entre os fenómenos musicais e a sua representação visual (notação musical), resultando na incapacidade/dificuldade desses alunos em corresponder àquilo que era expectado. Por outro lado, os resultados obtidos no teste prático reforçaram ainda mais o balanço acima exposto, atestando a eficácia na aquisição de competências associadas à interpretação e ao reconhecimento auditivo dos fenómenos musicais.

3.2.1.4. Observação e Análise de Casos Comportamentais

A aplicação de técnicas concernentes ao Condicionamento Operante no contexto de sala de aula teve como escopo a modificação de comportamentos desajustados, no sentido de se alcançar, com o auxílio de uma orientação positiva, uma melhoria na qualidade da ação do aluno no espaço de aula.

Inicialmente, privilegiou-se o rigor e a especificidade no registo dos comportamentos desajustados, com vista a determinar as variáveis antecedentes e os efeitos consequentes sobre o meio (sala de aula) que pudessem estar a reforçar os ditos comportamentos. Desta forma, foi possível realizar uma análise funcional das condutas observadas.

Os quadros ao diante apresentados contêm os registos de observação de três acontecimentos presenciados em sala de aula, com a intervenção dos alunos A, B e C.

Fig. 8 Registo de observação de comportamentos do aluno A

Antecedentes	Comportamento	Consequentes
A atividade inicia-se, o professor pede aos alunos que coloquem as flautas em posição e anuncia o tema da aula à turma	O aluno movimenta-se de forma impaciente, sobrepõe-se ao diálogo entre o professor e a turma e pede ao professor para que toque um de cada vez	O professor responde que a atividade é destinada à turma
A atividade de execução da flauta está em curso	O aluno está focado na atividade e realiza-a com eficácia	A atividade decorre normalmente
O professor observa a turma, mantendo contacto visual com todos os alunos	O aluno diz, dirigindo-se à turma, “vocês enganaram-se”	O professor comunica não verbalmente com o aluno
O aluno interrompe a sua ação, pousando a flauta na mesa	O professor aborda o aluno de forma a reencaminhá-lo à atividade	O aluno segura na flauta e finge estar a tocar enquanto mantém contacto visual com o professor

Fig. 9 Registo de observação de comportamentos do aluno B

Antecedentes	Comportamento	Consequentes
A turma está a desenvolver a leitura de uma peça do manual	O aluno está focado na atividade	O professor observa a turma
O aluno engana-se, um colega observa-o, e então ele mostra-se confuso e para a leitura	O aluno não pede ajuda e emite sons abruptos com a voz enquanto mantém contacto visual com a turma	O professor comunica não verbalmente com o aluno
A tarefa de leitura prossegue sem que o aluno esteja focado na atividade	O aluno procura comunicar com os alunos que estão concentrados na atividade	O professor dirige-se ao aluno e aponta o local onde a leitura da peça se encontra
O aluno tenta retomar o foco na atividade mas torna a encontrar dificuldades	Os comportamentos repetem-se até ao término do exercício	

Fig. 10 Registo de observação de comportamentos do aluno C

Antecedentes	Comportamento	Consequentes
A aula está em curso e o aluno participa de forma ativa	O aluno atira um papel a um colega	O colega apanha o papel e ri-se
O professor recolhe o papel	O aluno interrompe a atividade e faz perguntas ao professor não relacionadas com o tema da aula	O aluno torna-se o centro das atenções da turma
O professor mantém contacto visual com o aluno, tenta prosseguir a aula e voltar a captar a atenção da turma	O aluno ri-se, baloiça a cadeira, mira a turma e profere a expressão “oh yeah!”	O professor começa a perder a capacidade de agir com temperamento equilibrado
O professor pede ao aluno que não interrompa a aula e explica que está a	O aluno apercebe-se do controlo que exerce sobre o temperamento do professor, observa a	

prejudicar o funcionamento da aula, bem como a atenção da turma	turma e sorri	
---	---------------	--

A observação e medição precisa do comportamento desajustado, através da formulação do teste de FINDS (Frequência, Intensidade, Número, Duração e Significado), permitiu identificar as ações e definir os estímulos/reforços apropriados a aplicar, no sentido de influenciar diretamente a taxa de ocorrência do comportamento ideal projetado.

Dada a extensão deste registo, a ilustração abaixo contemplará apenas um comportamento por aluno. A mensuração das condutas foi realizada em forma de *rating scale*, com valores entre 1 e 5.

Fig. 11 Medição dos comportamentos dos alunos A, B e C

	Aluno A *	Aluno B **	Aluno C ***
Frequência	3	3	4
Intensidade	5	2	5
Número	4	4	3
Duração	4	4	5
Significado	Obter atenção do professor e da turma	Evitar reconhecimento de fracasso	Obter reconhecimento da turma

* O aluno sobrepõe-se ao diálogo entre o professor e a turma e pede ao professor para que toque um de cada vez.

** O aluno não pede ajuda e emite sons abruptos com a voz enquanto mantém contacto visual com a turma.

*** O aluno apercebe-se do controlo que exerce sobre o temperamento do professor, observa a turma e sorri.

Como auxílio à interpretação do significado das condutas observadas, tomou-se como referência o modelo de classificação de comportamentos expresso no *Development Management Approach (DMA)* (Lewis, 2015). Este modelo organiza os comportamentos por categorias de A a D e, adaptado ao contexto escolar, propõe quatro tipos de alunos: 1) os da categoria A são aqueles que percebem a importância do trabalho a realizar em aula e respondem adequadamente às indicações verbais ou não verbais do professor quando

agem de forma inapropriada; 2) os da categoria B têm menos interesse no trabalho proposto, e a modificação de comportamentos desajustados resulta da aplicação de reforços e punições; 3) os da categoria C não modificam o comportamento face às técnicas de reforço ou punição (Lewis, 2009, p. 17); 4) os da categoria D mantêm-se à margem da aplicação das técnicas de modificação do comportamento (Lewis, 2009, p.18), porquanto atuam de forma socialmente imprópria com a finalidade de satisfazer as suas necessidades pessoais, ou seja, são alunos que se comportam de modo desajustado por estarem convencidos de que só assim conseguirão obter reconhecimento (Lewis, 2009, pp. 89-90). Os alunos enquadrados nesta última categoria podem oferecer grande resistência à mudança, sobretudo se tiverem desenvolvido uma perceção de autoeficácia distorcida e acreditarem que não serão capazes de agir tão eficazmente através de condutas ditas normais, idênticas às da categoria A (Lewis, 2009, p. 90). Dreikurs aponta quatro tipos de comportamento que ocorrem por meio de condutas socialmente inadequadas, classificando-os segundo o objetivo que visam alcançar, e que pode ser: 1) captar a atenção de terceiros; 2) exercer poder sobre outros, ou resistir à influência exercida por outros; 3) repercutir experiências negativas a que foram anteriormente sujeitos, sob a forma de agressividade; 4) evitar situações aversivas com recurso ao isolamento (Lewis, 2009, p. 93). Neste quadro de referência, considerou-se que os alunos A, B e C manifestavam formas de agir subsumíveis às categorias C e D.

De seguida, foi realizado um diagnóstico de objetivo (fig. 12) tendo em vista encontrar estratégias de resolução de problemas suscetíveis de atuar eficazmente na modificação de comportamentos. O referido diagnóstico traduz-se na formulação do comportamento correto face ao comportamento divergente, aquilo a que Joseph Kaplan (1995) designa por *fair-pair*.

Fig. 12 *Diagnóstico de Objetivo*

	Aluno A	Aluno B	Aluno C
Objetivo	O aluno aguarda pacientemente pela sua vez de intervir e sente-se motivado para participar em atividades de grupo	O aluno pede ajuda, tanto aos colegas como ao professor, e esforça-se por tentar realizar a atividade até ao seu término	A tentativa de controlo por parte do aluno sobre o temperamento do professor não surte efeito e ele mantém-se focado na aula

O diálogo entre professor e aluno no período pós-aula facultou ao primeiro a informação necessária para averiguar se o segundo possuía o conjunto de pré-requisitos necessários para a concretização do objetivo. Neste sentido, observou-se se o aluno tem: 1) noção das regras estabelecidas na sala de aula; 2) consciência da sua própria conduta; 3) controlo sobre as suas ações; 4) competências necessárias para a aquisição do comportamento ideal; 5) vontade de adquirir o comportamento ideal; 6) confiança no valor da aquisição desse comportamento (fig. 13).

Fig. 13 Verificação de pré-requisitos

	1)	2)	3)	4)	5)	6)
Aluno A	✓	✓	—	—	✓	—
Aluno B	✓	✓	✓	✓	—	—
Aluno C	✓	✓	✓	✓	—	✓

A estratégia de relação de problemas abrangeu a deteção e a colmatagem dos pré-requisitos em falta no aluno. Concluída a leitura do quadro de referência acima ilustrado (fig. 13), foram definidos os objetivos dos procedimentos a aplicar a cada aluno: 1) Aluno A, desenvolvimento de competências para a modificação de comportamentos, formas de autocontrolo e revisão do sistema de valores/crenças; 2) Aluno B, reforço da motivação para a aquisição do comportamento ideal e revisão do sistema de valores/crenças; 3) Aluno C, reforço da motivação para a aquisição do comportamento ideal.

Quando um comportamento deixa de ser reforçado, ele vai-se tornando cada vez menos frequente, até desaparecer – a isto chama-se *extinção* (Skinner, 2005, p. 69).

A administração de reforços positivos compreende a adição de elementos ao meio, os quais aumentam a taxa de resposta de um comportamento (Skinner, 2005, p. 73), e foi esta a estratégia quase sempre utilizada.

A aplicação de reforços negativos consiste na retirada de elementos aversivos existentes no meio, de maneira a incrementar a probabilidade de um comportamento (Skinner, 2005, p. 73). Este método foi usado num só caso, posto que não oferece tantas garantias de mudança de comportamento quanto o reforço positivo.

A reflexão acerca do uso de reforços vicariantes levantou algumas dúvidas relacionadas com a sua aplicabilidade. Desde logo, é questionável se um aluno ao ser chamado a comparar o seu comportamento com o de um colega, sendo por isso recompensado, interpretará o modelo como reforçador, ou se a situação poderá produzir efeitos contrários, pela natureza constrangedora da análise comparativa, e fortalecer negativamente a sua perceção de autoeficácia atuando por intermédio de uma conduta “normal”.

A técnica de *moldagem* do comportamento, ou de *aproximação sucessiva*, foi aplicada ao aluno A. Uma vez que este tentava obter constante atenção, a mesma atenção funcionou como reforço. Inicialmente, o comportamento do aluno foi recompensado sempre que este aguardava que o professor e os seus colegas acabassem de falar. Sucessivamente, passou a ser recompensado somente nas ocasiões em que ele se revelava atento e recetivo às intervenções dos colegas. A final, o reforço já só era aplicado quando o aluno erguia calmamente o dedo e se mostrava consciente da disposição geral do grupo e do professor através da observação. Relativamente à estimulação da vontade de trabalhar em grupo, o aluno A foi muitas vezes indicado para auxiliar os colegas que tinham dificuldades na execução de alguma tarefa, ou para liderar um grupo. Ao servir de modelo para os colegas, e deste modo granjeando a sua atenção, ele ultrapassou situações extremamente úteis para o ajudar a encontrar o seu papel numa dinâmica de trabalho interpessoal.

O comportamento do aluno B foi modificado através da aplicação do reforço positivo e da comunicação de informação retroativa acerca da qualidade do seu trabalho/desempenho, como estratégia principal. Numa primeira fase, tornou-se evidente que o aluno B emitia sons como forma de “mascarar” ações do próprio que, no seu entendimento, haviam redundado em fracassos. Quando participava em atividades destinadas a desenvolver determinadas competências, como cantar, tocar flauta e movimentar, ele até evitava ser o centro das atenções. A emissão de sons com a voz apenas ocorria durante ou após a realização de atividades passíveis de lhe causar desconforto por poder estar a ser observado, uma vez que quando se enganava olhava ao seu redor. Por conseguinte, o reforço passou a ser administrado logo após o aluno exibir empenho e foco na atividade, ou seja, a qualidade da sua ação era aí alvo de apreciação

positiva e de reconhecimento diante de toda a turma. Isto fez com que a percepção da autoeficácia do aluno B fosse crescendo progressivamente, assim como o seu tempo de foco na atividade. Foi então elaborado um conjunto de programas de reforço, a ser aplicado: no início, sempre que o aluno se mostrava interessado e participativo na atividade (*Rfc*, programa de *Reforço contínuo*); mais tarde, apenas quando ele era capaz de se manter focado durante toda a atividade (*IF*, programa de *Intervalo Fixo*); e, por fim, já só quando exibia o mesmo comportamento em duas aulas seguidas (*RV*, programa de *Razão Fixa*). A aplicação dos programas de reforço referidos assim como o aumento da sua autoeficácia através de uma intervenção educativa mais direcionada ao aluno (trabalhos de casa, esclarecimento de dúvidas, adaptação do nível das atividades às suas dificuldades) melhoraram significativamente a sua capacidade de relacionamento. Com efeito, a qualidade de participação do aluno nas aulas sofreu um aumento considerável e os sons vocais abruptos desapareceram. Quando o aluno B parecia já ter as condições para autorregular e manter o seu comportamento, este deixou de ser reconhecido com a mesma frequência. Inesperadamente (ou talvez não), os sons vocais e a qualidade de participação do aluno voltaram ao estado primitivo. Daqui se conclui que cada comportamento, uma vez modificado, deve ser continuamente vigiado e reforçado, de forma a garantir a sua frequência e a obviar à sua extinção. Como refere Skinner (2005), “Behavior continues to have consequences and these continue to be important. If consequences are not forthcoming, extinction occurs” (p. 98).

Relativamente ao comportamento do aluno C, conforme já referido, o controlo que ele tentava exercer sobre o temperamento do professor estagiário, e que funcionava como um estímulo que desencadeava o comportamento visando obter o reconhecimento da turma, implicou a adoção de medidas para evitar que a interação com o aluno assumisse um tom mais emocional. Assim, todas as vezes em que ele procurou contestar a minha autoridade enquanto professor, a solução encontrada foi não dar atenção ao aluno, não reforçar o seu comportamento e manter o foco na turma e na atividade, o que fez com que os demais alunos deixassem de reforçar também o seu comportamento. Skinner (2005) ensina a este propósito:

The attention of people is reinforcing because it is a necessary condition for other reinforcements from them. In general, only people who

are attending to us reinforce our Behavior (...) Another person is likely to reinforce only that part of one's behavior of which he approves, and any sign of his *approval* therefore becomes reinforcing in its own right (p. 78).

A partir desse momento, e ao constatar que não obtinha reconhecimento por parte da turma, o aluno C aumentou a intensidade do comportamento, empregando uma linguagem mais ofensiva para com os seus colegas e para com o professor. Esta circunstância pôs em evidência a necessidade de se utilizar o reforço negativo como forma de modificar o seu comportamento. A exclusão temporária da sala de aula foi evitada, uma vez que os alunos expulsos eram normalmente enviados para o corredor, um espaço que não é muito propício à reflexão e à mudança de comportamento. Foi então pedido ao aluno que no início de cada aula colocasse a caderneta em cima da mesa “para o caso de ser necessário”. Na aplicação deste reforço negativo, procedi sempre de forma assertiva, firme e não confrontativa, de forma a que o aluno não interpretasse esta ação como um ato de punição. Em resposta a isto, o aluno demonstrou o comportamento desejável e aumentou muito significativamente a sua participação nas aulas. Por fim, o reforço foi completado com informação retroativa acerca da qualidade do seu comportamento, na expectativa de aumentar a taxa de frequência do mesmo.

O uso da punição como estratégia na modificação de comportamentos acabou por ser desconsiderado face à ineficácia dos seus resultados e porque, frequentemente, emerge sob formas de ação agressivas. O professor, ao apresentar-se como um modelo para os alunos, deve evitar a agressividade a todo o custo, como defende Lewis (2009): “to ensure teachers minimise the use of aggressive responses towards pupils is the need to provide an appropriate model for children” (p. 159).

Evitou-se também o uso do sistema de fichas e outros tipos de reforço secundário de natureza idêntica. Inicialmente, ainda foi concebido um sistema de fichas à luz de um modelo recreativo que funcionaria como um jogo de tabuleiro. O nível de comportamento do aluno em aula seria traduzido num número de casas que, no caso de ser positivo, progredia no tabuleiro, e, sendo negativo, teria o efeito inverso. À imagem de um jogo, muitos outros aspetos lúdicos foram considerados, de forma a proporcionar um sistema atrativo e aliciante para os alunos. Apesar de se reconhecer o mérito e o potencial deste tipo de reforço, quer na segmentação do mesmo em várias partes, quer no

estabelecimento de objetivos através de um processo de negociação, quer ainda no capítulo da *moldagem* ou *aproximação sucessiva*, houve reservas em aplicá-lo neste contexto, já que ele parece ser mais eficaz na estimulação da motivação extrínseca.

3.2.2. Turma de 3º Ciclo – 7ºF

3.2.2.1. Caracterização da Disciplina

A disciplina de Educação Musical, estabelecida como Oferta Complementar e direcionada aos 7ºs anos, foi intitulada de *Oficina de Música*. A carga horária desta unidade curricular foi elaborada em articulação com a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O ano letivo foi dividido em dois semestres, sendo que, das seis turmas de 7º ano, três delas frequentaram à Oficina de Música no 1º semestre (7ºA, 7ºB, 7ºC), e as três restantes (7ºD, 7ºE, 7º F), no 2º.

A estrutura curricular da disciplina foi organizada em três grandes módulos: *Música Tradicional Portuguesa; Músicas do Mundo; Música e Tecnologia*. Este plano curricular, de carácter diversificado, carece de um manual que ofereça ao professor estagiário suficiente flexibilidade, autonomia e liberdade para selecionar um repertório adaptado aos conteúdos e competências a desenvolver.

3.2.2.2. Caracterização da Turma

A turma de 7º F, composta por 28 alunos, mostrou-se bastante receptiva para com a intervenção do professor estagiário. O seu comportamento em sala de aula foi exemplar, evidenciando qualidade de cooperação, envolvimento e respeito na dimensão do trabalho interpessoal.

De um modo geral, todos os alunos revelaram bastante curiosidade e interesse em presenciar, reconhecer, entender, manipular e expressar os diversos fenómenos musicais apresentados. No decurso do semestre, foi extremamente gratificante notar que uma grande parte dos alunos, por se sentirem motivados e identificados com os materiais selecionados, davam continuidade ao trabalho desenvolvido em aula fora do espaço escolar. Em múltiplas ocasiões, eles trouxeram informações retiradas de pesquisa, padrões

rítmicos criados ou extraídos de outras peças musicais, mecanismos expressivos que descobriram na flauta, referentes a temáticas afloradas em aulas anteriores.

Salvo raras exceções, todos os alunos trouxeram o material solicitado para as aulas e participaram ativamente nos processos de aprendizagem.

3.2.2.3. Trabalho Desenvolvido em Aula

O trabalho desenvolvido nas aulas do 7ºF enquadrou-se no módulo *Músicas do Mundo*. Em conformidade com a importância da diversidade musical no discurso pedagógico aqui defendida, o repertório selecionado para esta unidade curricular abarcou um conjunto de canções que foram escolhidas por apresentarem diferentes tonalidades/modos e métricas, e também por serem oriundas de diferentes contextos culturais, como facilmente se constata pelo quadro abaixo.

Fig. 14 Quadro de referência para a elaboração do repertório das aulas

	<i>Siyahamba</i>	<i>Drunken Sailor</i>	<i>Misirlou</i>	<i>Havana</i>	<i>SaRiGa MaPa</i>	<i>Valsa nº2</i>	<i>They Don't Care About Us</i>
Tonalidade	Maior	Dórico	Frígio	Menor	Lídio	Menor	Menor
Modo			Dominante				
Métrica	4	4	2	4	13	6	4
	4	4	4	4	8	8	4
Contexto Cultural	África do Sul	Irlanda	Grécia/ Egito	América Latina	Índia	Rússia	E.U.A.

O modo mixolídio seria abordado por intermédio da canção *I Can See Clearly*, da autoria de Jimmy Cliff; a escala pentatónica maior, de uma peça musical chinesa; e a escala pentatónica menor, de uma canção tradicional dos Nativos Americanos (o modo lócrio foi não foi incluído por falta de exemplos disponíveis). Devido à limitação de tempo, não foi possível desenvolver na íntegra o repertório definido.

A abordagem às canções seguiu sempre a mesma sequência. De início, era apresentada a melodia cantada e acompanhada ao teclado. Mais tarde, ela era dividida em secções e aprendida por imitação, com o uso da sílaba neutra e com a presença da pulsação. Após os alunos demonstrarem competência na realização da melodia, introduzia-se a linha de baixo para desvendar o contexto harmónico inerente. A turma era então dividida em dois grupos, um deles reproduzia a melodia e o outro a linha de baixo. O projetor exibia a letra da canção pelo tempo necessário até que todos os alunos aprendessem a métrica da letra sem a presença de altura. Só depois eram introduzidos os padrões tonais, no mesmo modo/tonalidade que a canção, e os alunos reproduziam-nos através do processo de imitação. No final, abria-se um espaço para esclarecer a estrutura da canção, e esta era novamente repetida.

No caso da canção *Siyahamba*, foi incluída uma secção inicial de *ostinatos* rítmicos, para a qual os alunos se organizavam em três grupos e cada um reproduzia um dos *ostinatos* através de percussão corporal. Esta secção foi acrescentada com a finalidade de abordar e desenvolver o conceito de polirritmia. Ainda durante a abordagem desta canção, reservou-se uma aula para a dinamização de uma atividade de movimento, onde se montou uma coreografia baseada em vários passos característicos da dança africana. Nesta aula foram utilizadas congas, que funcionaram como referência rítmica, e padrões rítmicos característicos, também, da música africana. Os passos da coreografia foram apresentados ao mesmo tempo a todos os alunos, que a observaram e rapidamente imitaram os movimentos.

Durante a exposição da música tradicional irlandesa, fez-se uma demonstração de pequenos trechos idiomáticos deste estilo através da execução no bandolim, na guitarra, no teclado (com sonoridade de uma harpa), no *tin whistle* e em colheres. Na prática da música *Drunken Sailor*, a secção instrumental foi introduzida com recurso aos instrumentos *Orff* disponíveis, que se assemelhavam timbricamente ao som dos

instrumentos característicos da música irlandesa. Os *ostinatos* rítmicos foram dinamizados através de uma roda de alunos onde estes estabeleciam e reproduziam a pulsação com os pés, ao que se seguia a apresentação do *ostinato* correspondente a cada instrumento, e cada aluno, depois de imitar o padrão rítmico, passava o instrumento ao colega do lado.

A prática da canção *Misirlou* contou com a participação de uma aluna da turma que frequenta aulas de flauta transversal no tempo extraescolar. A meu pedido, ela trouxe a flauta e em conjunto adaptámos a referida canção de molde a reservar a secção introdutória à sua interpretação da melodia.

A canção *Havana* foi robustecida com a introdução da *clave* e do *tumbao*, e ainda com a adição de padrões rítmicos característicos do *merengue*, da *salsa* e da *rumba quadrada*. Após a aquisição desses padrões, abria-se uma nova etapa, em que uma parte da turma estabelecia a *clave* e o *tumbao* através da utilização de congas, bongós, maracas e clavas, enquanto os restantes alunos improvisavam ritmos por meio da percussão corporal.

Na música *SaRiGaMaPa*, composta exclusivamente para esta turma, procurei reunir o maior número possível de conceitos relacionados com a música indiana. Foram abordadas as sílabas *Sa, Ri, Ga, Ma, Pa, Da, Ni, Sa* (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Dó), para a altura do som, e o sistema *Takadimi*, para o ritmo. Previamente à introdução da música indiana, foi apresentado o compasso composto irregular numa passagem pelo sistema rítmico do Flamenco, ilustrada com vários exemplos de *palos*. Os alunos aprenderam os ritmos característicos da *Buleria*, dos *Tangos* e da *Rumba Flamenca* por intermédio das palmas e do batimento dos pés.

Em último lugar, para a dinamização de um outro projeto igualmente desenvolvido por mim, *Mãozinhas para a Música*, foi executada a peça erudita *Valsa nº 2*, de Dmitri Shostakovich, através do uso da percussão corporal, e a canção *They Don't Care About Us*, da autoria de Michael Jackson, por intermédio de objetos menos convencionais, como vassouras e baldes, e também da percussão corporal.

3.2.3. Projetos Extracurriculares

3.2.3.1. Clube de Rádio

O Clube de Rádio traduz-se numa atividade extracurricular criada pelo Professor Orientador da escola. Esta unidade foi fundada com o objetivo de oferecer à comunidade escolar um contacto mais informal com a Música, fomentando ativamente o gosto pela mesma. Para além disso, assumindo um carácter mais informativo, ela proporciona a existência de um espaço de comunicação entre os agentes envolvidos na comunidade escolar. Esta proposta educativa já tinha sido “desenhada” no ano letivo anterior, altura em que foi feito um conjunto de esforços no sentido de canalizar parte do orçamento anual para a aquisição de material áudio.

Assim nasceu o Clube de Rádio, inaugurado durante o ano letivo corrente, assim que foi possível reunir todas as condições para o efeito, designadamente, em termos de disponibilidade de recursos financeiros e de liberação de um espaço na escola para a instalação do mesmo.

A sala onde esta atividade foi dinamizada tinha ao seu dispor uma mesa de mistura áudio com quinze canais, um pré-amplificador com opção de gravação, duas colunas de retorno e três microfones dinâmicos. Estes equipamentos estavam, por sua vez, conectados a duas colunas montadas no Bar da escola, permitindo que todos os conteúdos fossem transmitidos, em tempo real, à comunidade escolar.

A minha participação neste projeto passou pelas seguintes etapas: montagem de todo o equipamento áudio; orientação dos alunos na utilização do equipamento; acompanhamento nas entrevistas realizadas; contribuição na definição de um plano curricular; gestão da disposição da sala.

Relativamente ao plano curricular, contribuí para a definição de um conjunto de objetivos e competências como elementos centrais na planificação das sessões: apresentação de técnicas de entrevista e de inquérito (definição de variáveis e instrumentos de medição dos resultados adquiridos); desenvolvimento de diferentes técnicas de leitura (entoação e dicção); audição e análise de locutores profissionais (modelos de referência); criação de histórias inventadas a partir de palavras-chave, através de produção escrita e oral (exploração criativa); contextualização histórica da

Rádio; análise do modelo de organização e estrutura de uma estação de rádio; introdução a técnicas de Captação; Mistura e Masterização de áudio (domínio na utilização de equipamento analógico e equipamento digital); promoção de sessões de gravação/audição da performance de alunos (perceção e autoavaliação); realização de debates informais em torno de assuntos previamente definidos (pesquisa, seleção e recolha de informação).

A emissão em direto exigiu a construção de uma grelha de programação composta por várias rubricas, entre as quais: *O Desafio Semanal*; *Playlist Temática (Vida e Obra de Artistas, Músicas do Mundo)*; *Espaço de carácter informativo* (Entrevistas, Reportagens, Notícias); *Campanhas Informativas* (ação de regulamento e manutenção do espaço escolar).

3.2.3.2. Teatro dos Alunos com N.E.E.

O teatro direcionado aos alunos com Necessidade Educativas Especiais foi implementado, enquanto Atividade Curricular Complementar, com o propósito de estimular o contacto desses alunos com atividades de perfil artístico, designadamente, a Dramaturgia.

O objetivo final desta atividade consistiu na apresentação de uma peça teatral à comunidade escolar por altura do encerramento do ano letivo. O guião da peça foi elaborado pelo Professor da atividade e serviu como guia orientador da prática realizada nas aulas.

O modelo de dinamização desta atividade assentou nos seguintes pilares: exposição e exploração das temáticas presentes no guião; perceção pessoal das relações e problemáticas inerentes aos temas/ações envolvidos; associação entre os produtos de reflexão e formas de expressão explícitas e descritivas desses mesmos produtos; enunciação das ações e intenções das personagens em cada cena; orientações e sugestões no desenvolvimento de modos de expressão representativos das intenções do texto; direcionamento do aluno no espaço (posicionamento e movimentação no palco, postura corporal e projeção vocal).

A minha participação no grupo de teatro proporcionou-se pela necessidade de se ensaiar uma canção para a peça, pese embora, e face à escassez de tempo, o meu contacto direto com o grupo tenha sido breve. Durante estes períodos de interação com os alunos, utilizei vários dispositivos de transformação musical enquanto a canção era ensaiada (alteração de andamento, tonalidade, intensidade, intenção da letra; utilização de motivos musicais repetitivos e contrastantes). Este processo de exploração dos diversos perfis sonoros, associados à intenção das palavras e ao gesto corporal, atuou como elemento central na interseção entre formas de comunicação verbal e formas de comunicação não verbal, na representação e significação de ações e estados de espírito de natureza humana, tudo isto através da manipulação das características do som.

Do diálogo frequente com o professor orientador desta atividade resultou a ideia de enriquecer a apresentação final com a minha contribuição de musicar a peça em tempo real. Neste seguimento, compus várias peças instrumentais para piano e violino, em que utilizei, como referência, alguns materiais musicais retirados de peças que já havia composto para televisão e curtas metragens. Estipulou-se que a “banda sonora” haveria de assumir um papel não diegético e apresentar um carácter flexível. Uma vez assente que a intervenção musical deveria “servir” o desenvolvimento da narrativa, a presença de acompanhamento musical, em larga medida improvisado, não restringiu nem reconfigurou a ação dos alunos durante o ato de representação.

A escolha deste modelo mostrou-se oportuna para convidar a minha colega estagiária Margarida Barros a participar na performance da banda sonora. Efetuámos várias sessões de ensaio, em que a partilha de experiências musicais, a criatividade musical e a reflexão musical contribuíram para o desenvolvimento e enriquecimento dos temas musicais já compostos.

No final do 3º período, foi realizado o espetáculo de apresentação à comunidade escolar. A dinamização de atividades para alunos com N.E.E. é uma vertente pedagógica do maior interesse para todo o professor que pretenda intervir ativamente na sociedade e envolver-se nos seus setores mais sensíveis.

3.2.3.3. *TuNaMagalhães*

O *TuNaMagalhães* surgiu como atividade extracurricular proposta e dirigida pela minha colega estagiária Margarida Barros, seguindo o modelo de uma verdadeira tuna académica. Esta proposta educativa visou a realização da prática musical por meio do uso do canto e de instrumentos tradicionalmente representados nas tunas universitárias (Guitarra Clássica, Bandolim, Cavaquinho, Bombo, Pandeireta).

O perfil pedagógico adotado regeu-se por uma orientação interpessoal de carácter informal.

O processo de ensino-aprendizagem do instrumento traduziu-se na apresentação de modelos referenciais mecânicos (acordes), os quais, após observação e assimilação, eram reproduzidos por cada aluno com a maior perícia possível. Para o aluno, este processo contribuiu para uma prática autónoma, dando ao professor estagiário a possibilidade de intervir no ato de aprendizagem, mas apenas como forma de reforçar o modelo.

Consequentemente, a avaliação das competências dos alunos durante esta fase permitiu a reconfiguração do formato da atividade. Formaram-se vários grupos, mediante o nível de execução no instrumento, favorecendo assim uma dinâmica de aprendizagem num contexto mais interpessoal. Esta estrutura proporcionou aos alunos uma prática musical saudável, assente na partilha de conhecimentos e no incitamento ao espírito de entreajuda durante o desenvolvimento das respetivas competências pessoais.

O repertório selecionado englobou quatro canções bastante populares: *Muda de Vida* (Humanos), *Casinha* (Xutos e Pontapés), *Asas nos Pés* (Clã) e um *medley* de canções da autoria do grupo Deolinda.

À semelhança de uma tuna académica, este projeto começou a afirmar a sua identidade através da criação de um traje “alternativo”, sob a forma de t-shirt ostentando um logótipo representativo da *TuNaMagalhães* com elementos alusivos à instituição escolar e ao concelho em que esta se encontra inserida. A proposta de gerar uma imagem de marca representativa do grupo não só reforçou a sua caracterização e identidade em apresentações públicas como também fortaleceu a afinidade dos membros com o projeto, enquanto processo de autorreferência.

A minha participação nesta componente letiva surgiu por convite da referida colega estagiária, tendo eu desempenhado funções que passaram, essencialmente, pela orientação dos alunos na prática do seu instrumento, partilha de conhecimentos técnicos na execução musical, motivação de alunos com maiores dificuldades através de um plano de atendimento mais individualizado, manutenção e afinação dos instrumentos utilizados, ensaios de preparação para apresentações públicas iminentes, acompanhamento do grupo em palco durante as exposições públicas e, em geral, por atender a qualquer situação que requeresse a minha assistência na gestão e preparação de recursos necessários à realização das atividades do grupo.

A influência e o impacto desta atividade nos alunos foi notória, e os objetivos, plenamente alcançados.

3.2.3.4. Projeto *Juntos na Diversidade*

O projeto *Juntos na Diversidade* foi concebido e liderado pelo meu colega estagiário Pedro Rodrigues e surgiu como uma proposta curricular de perfil multicultural e interdisciplinar direcionada às turmas do 7º ano.

A operacionalização deste projeto fez-se em torno da cooperação entre professores de diversas disciplinas, aos quais coube orientar os respetivos alunos no contacto com a realidade e com os novos produtos culturais do mundo atual.

A minha intervenção neste projeto curricular compreendeu um conjunto de ações educativas, que se traduziram na preparação, apresentação e dinamização de canções para cada turma, previamente definidas pelo meu colega estagiário. As canções foram entregues através de partituras e ficheiros áudio, com arranjos musicais em que era clara a manipulação da harmonização e da orquestração face à obra original. Houve, contudo, recetividade para proceder a alterações nos arranjos preestabelecidos, o que permitiu adaptar o carácter da peça musical ao perfil de cada turma. Deste modo, foi possível introduzir mudanças que tornaram os ditos arranjos musicais mais compatíveis, inclusive, com o nível de *performance* de cada aluno.

No decurso da aprendizagem da canção, a melodia era cantada com a utilização de uma sílaba neutra, por cima do acompanhamento harmónico ao piano ou à guitarra

executado pelo professor, com o intuito de promover a relação entre melodia e harmonia e de salientar o contexto tonal/modal inerente. Consequentemente, a letra da canção era aprendida através de um processo de audição/imitação, sem o uso de variações na altura, focando o exercício na expressividade e na métrica da letra. A melodia com palavras era apresentada pelo professor, e os alunos tinham a liberdade de participar sem sofrer qualquer correção daquele durante esta fase. Assim que todos os alunos se revelavam capazes de reproduzir vocalmente a canção, eles eram dispostos em círculo. A melodia era novamente cantada com palavras, e os instrumentos de percussão, introduzidos individualmente. Num primeiro momento, o grupo estabelecia a pulsação com o batimento do pés no chão de forma alternada, e o professor realizava, com cada instrumento, os padrões rítmicos presentes na peça. Enquanto isso, os alunos cantavam a melodia ou observavam/ouviam o exemplo dado pelo professor. Cada aluno recebia o instrumento, executava, por imitação, os padrões rítmicos apresentados e depois passava-o ao próximo. Durante o tempo todo, o grupo mantinha a presença da melodia através do canto, acompanhada pela pulsação com os pés.

Tomando por referência a qualidade da *performance* individual, determinou-se qual o instrumento de percussão a atribuir a cada aluno. No que diz respeito aos instrumentos de altura definida, os xilofones e vibrafones (caso se encontrassem presentes no arranjo musical), eles foram atribuídos aos alunos que apresentavam melhor coordenação motora. Durante a execução deste projeto, reforçou-se a intervenção dos alunos que já praticavam determinados instrumentos, a um nível mais formal ou informal, durante o tempo extraescolar. Foi o que aconteceu com as turmas de 7º ano que se encontravam a meu cargo, em que dois grupos de alunos participaram com os seus instrumentos, circunstância que até deu azo à criação de partes novas e à transformação dos arranjos musicais de origem.

O projeto culminou em duas apresentações públicas em que a plateia contou apenas com os alunos de 7º ano. Acima de tudo, houve uma boa partilha de experiências vividas ao longo do semestre entre as diversas turmas.

3.2.4. Reuniões

3.2.4.1. Reunião do Departamento de Expressões

O Departamento de Expressões da escola é constituído pelas disciplinas de Educação Musical, Educação Visual Tecnológica, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Física.

A reunião de departamento congregou as diferentes disciplinas na ótica de um espaço de informação e debate acerca de questões de natureza pedagógica, relacionadas com o funcionamento da escola, com a prestação do corpo docente e com a ação do próprio departamento, em ordem a articular e desenvolver mecanismos válidos para o cumprimento do Plano Anual de Atividades.

A reunião foi guiada pelo Professor Orientador da escola, que também assumiu o cargo de Diretor do Departamento de Expressões durante o presente ano letivo. Competiu ao Diretor do Departamento de Expressões desenvolver uma ação mediadora entre o Conselho Diretivo, o Departamento Pedagógico e o Departamento de Expressões, por meio de negociação e definição de compromissos entre os diferentes agentes educativos.

Nesta reunião foram discutidos múltiplos aspetos, a saber: a existência de um Plano de Emergência na escola e qual o conjunto de procedimentos a tomar durante um exercício de simulação; o estado de preservação das infraestruturas (degradação dos edifícios no espaço escolar); a realização de um desfile de Carnaval e a aferição da viabilidade do Departamento de Expressões para dinamizar esta iniciativa em todas as vertentes (recursos, segurança, credibilidade e compatibilidade do teor da atividade com o perfil dos alunos do 2º e 3º ciclo); a revisão do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC); e a revisão do Processo de Supervisão e Partilha, através da análise e sugestão de um modelo a definir, na construção de grelhas de observação e avaliação das aulas, entre pares. Refira-se, só a título de nota de rodapé, que este último plano de ação visa otimizar a ação pedagógica do professor através da supervisão e partilha dos dados recolhidos por meio de observação encetada por outro colega.

Na parte final, o Diretor do Departamento fez uma chamada de atenção para questões relacionadas com pontualidade e com registo de sumários; indicou o Professor de TIC para responsável pela manutenção dos equipamentos informáticos disponíveis na

escola; prestou esclarecimentos sobre o horário de funcionamento da equipa da Direção da escola; e ainda anunciou um conjunto de ações de formação cofinanciadas pelo POC.

3.2.4.2. Reunião de Conselho de Turma

A Reunião do Conselho de Turma, que teve lugar durante a interrupção letiva entre os 2º e 3º períodos escolares, centrou-se na apresentação das classificações finais da turma obtidas nas diversas disciplinas e na análise da evolução de cada aluno ao longo dos dois períodos através de um processo comparativo. Partindo deste quadro de referência, apurou-se quais os alunos que apresentavam condutas desadequadas em contextos de inter-relação pessoal e quais os que manifestavam défice de atenção e concentração durante as aulas.

Diante dos resultados apresentados e da ponderação efetuada pelo conselho de turma, destacaram-se aqueles casos em que se verificou um decréscimo significativo na qualidade de prestação entre os dois períodos. Com vista a desenvolver uma ação interventiva eficaz, definiram-se objetivos e metas a incluir no plano de melhoria de cada um desses casos. Concretamente, este plano contempla um conjunto de ações pedagógicas destinadas a monitorizar o desempenho do aluno, tais como: reforçar o cumprimento de regras em sala de aula; comunicar o estado de aproveitamento do aluno, por escrito, ao Encarregado de Educação, e por relato direto, ao Diretor de Turma; marcar reuniões com o Encarregado de Educação, de forma a elaborar um plano regular de trabalho.

3.2.4.3. Reuniões Semanais

As reuniões semanais realizaram-se ao longo de todo o ano letivo, com a presença dos estagiários e do Professor Orientador da escola, a fim de possibilitar o debate entre todos sobre as intervenções de cada um em contexto de sala de aula. Durante estas reuniões, o Professor Orientador da escola mostrou-se sempre disponível em apoiar, facilitar e definir estratégias para otimizar a qualidade de intervenção do estagiário na escola.

Mediante a recapitulação de certos eventos ocorridos em sala de aula, balizada pela informação retroativa proveniente da observação do Professor Orientador de estágio, estas sessões serviram como um quadro de reflexão fundamental para a formulação de uma autoavaliação concreta da ação exercida. Por vezes, estiveram também presentes questões de ordem prática, como a organização e distribuição do horário letivo pelos estagiários, a preparação de recursos necessários à realização de determinadas atividades pendentes e o enquadramento do estagiário na realidade escolar, suportado com informação relevante acerca dos procedimentos, políticas e normas adotados pela escola.

É de enaltecer o espírito de abertura relativamente à apresentação e análise de propostas de intervenção educativa, em contexto curricular e extracurricular, que sempre se fez sentir nestas reuniões.

4. Participação no Projeto de investigação *Cantar +*

O projeto de investigação definido para a realização da prática de ensino supervisionada compreendeu a formulação de um questionário direcionado aos utilizadores da plataforma *Cantar +*. A minha participação neste projeto, em conjunto com os meus colegas da turma de 2º ano de mestrado e o professor orientador científico, desenvolveu-se em torno de debates semanais, que visaram formular questões relacionadas com a utilização e satisfação dos membros inscritos na plataforma. Em último caso, pretende-se averiguar de que forma é que os utilizadores da plataforma a utilizam e se a consideram, ou não, como uma ferramenta essencial ao desenvolvimento da musicalidade dos seus alunos.

Gordon defende que a aptidão musical é algo inerente ao ser humano, pelo que todas as crianças possuem dentro de si musicalidade e uma capacidade a ser explorada para se envolverem no processo de aprendizagem musical com algum grau de sucesso. Ainda segundo o mesmo autor, a aptidão musical de um indivíduo é o resultado do seu potencial inato (fatores biológicos), assim como da riqueza sonora do meio que o envolve (1995, p. 2). Independentemente do nível de perícia musical de cada aluno, compete ao professor da Educação Musical esforçar-se para que todos alcancem um patamar satisfatório na aquisição de competências musicais. É neste enquadramento que o *Cantar*

+ se apresenta como um recurso do maior interesse para o professor e sobretudo como uma fonte experiências musicais valiosas para os alunos.

Conclusão

A realização da Prática de Ensino Supervisionada almejou o desenvolvimento de atividades orientadas segundo um discurso pedagógico diversificado. A seleção de um repertório aberto a várias realidades culturais, bem como a apresentação e exploração dos conceitos musicais através dele, proporcionaram uma experiência enriquecedora para os alunos. Este tipo de orientação curricular foi bastante apreciado e contribuiu para fomentar a curiosidade, a motivação e a reflexão dos alunos relativamente à prática musical. Ao mesmo tempo, a realização de aulas centradas na exploração do movimento corporal, isto é, na simbiose entre o gesto corporal e o gesto musical, resultou no desenvolvimento de uma escuta ativa e consciente. A consideração da diversidade musical como aspeto basilar no discurso pedagógico da educação musical mostrou-se bastante oportuna, visto que serviu para colmatar a ausência de atividades práticas que envolvessem o aluno nos fenómenos de manifestação musical de forma mais ativa e participativa.

Com efeito, as orientações curriculares propostas no programa de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico não são, por si só, garante suficiente da diversidade musical, pelo que esta proposta ganha cabimento à medida que vai complementando e redefinindo alguns dos pontos mais fracos daquele.

As orientações pedagógicas em vigor só ajudam a reforçar a ideia de que a disciplina de Educação Musical tem mesmo de ampliar o seu quadro de referência teórico e de ambicionar a um espectro mais alargado de possibilidades metodológicas na prática de ensino.

As técnicas de observação, análise e modificação de comportamento revelaram-se ferramentas essenciais para o docente que se queira fazer valer do conhecimento atual

acerca dos mecanismos concretamente responsáveis pelo comportamento humano, no exercício da sua atividade.

Foi extremamente gratificante poder partilhar experiências com o Professor Orientador de Estágio e com os meus colegas estagiários, assim como trabalhar com os alunos desta escola e lidar com as idiossincrasias de cada um deles. O estágio foi interpretado como um desafio e como uma oportunidade para dar continuidade ao trabalho desenvolvido com o 1º ciclo escolar durante os dez anos de experiência profissional antecedentes.

A redação deste relatório serviu também para refletir sobre a qualidade da minha própria ação e, em geral, acerca do papel do professor nos processos educativos em que intervém, o qual, como aqui se defendeu, deverá promover a flexibilidade curricular e considerar continuamente a reconstrução do currículo, face aos contextos sociocultural e educativo em que desenvolve as suas funções.

É, pois, fundamental que o professor interprete o processo de ensino-aprendizagem como um modelo bilateral, em que os alunos são o motivo da necessidade de existência da sua função. Sem nunca perder de vista esta realidade inexorável, o professor deve atender às diferenças entre os alunos e ajustar a sua ação de modo a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Citando Platão a partir de Gordon (1999, p. 43), "there is nothing so unequal as the equal treatment of students of unequal potential".

Referências Bibliográficas

Arrais, N., & Rodrigues, H. (2011). Contributos da psicologia da música para a formação de professores do ensino vocacional de música. In E. Lopes, (Eds). *Perspectivando o ensino do instrumento musical no séc. XXI* (pp. -). Évora: Fundação Luis de Molina.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bluestine, E. (2000). *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory*. Chicago: GIA publications, Inc.

Gordon, E. (1995). The Role of Music Aptitude in Early Childhood Music. *Early Childhood Connections*, 2-9.

Gordon, E. (1999, setembro). All About Audiation and Music Aptitudes. *Music Educators Journal*, 41-44.

Handley, R. *Homepage*. Consultado em agosto 31, 2018, e disponível em: <http://edgd801.csc4learning.com/801ppt/801Lecture3.pdf>

Kaplan, J. (1995). *Beyond Behavior Modification: A Cognitive-Behavioral Approach to Behavior Management in the School*. Pro-Ed: Universidade de Virginia.

Leite, C. M. F. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lewis, R. (2009). *Understanding Pupil Behaviour: Classroom Management Techniques for Teachers*. Routledge.

Pereira, D., Picchia, J., & Rocha, R. (2013, maio). Émile Jaques-Dalcroze: Fundamentos da Rítmica e suas Contribuições para a Educação Musical. *Revista Modus*, 12, 73-88.

Rodrigues, H. (1991, janeiro). Novas Tecnologias no Ensino Musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 68, 13-15.

Skinner, B. F. (2005). *Science and Human Behavior*. The B.F. Skinner Foundation.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista* (S. Bahla, J. Moreira, A. M. Pinto, M. Rafael, Trad.). McGraw-Hill. (Obra originalmente publicada em 1990).

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Nova Iorque: Routledge.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. Nova Iorque: Routledge.

Anexos

Anexo 1: Planificações de aula 5ºE

PLANIFICAÇÃO DE AULA		
Turma	Lição	Data
5ºE	40	22/02/2018
CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL		
Altura	Dinâmica	Forma
. Notas <u>ré</u> , mi, sol, lá, dó agudo		. Forma ABA
Ritmo	Timbre	Canção/ Peça Musical
. Colcheia . Semínima . Mínima . Pausa de mínima		. <i>É melhor não duvidar</i> . <i>Remix</i>
COMPETÊNCIAS-CHAVE		
Audição	Interpretação	Composição
. Reconhece auditivamente a presença da nota ré na melodia da canção. . Identifica auditivamente a forma da canção. . Distingue a duração das notas e associa a cada uma delas as figuras rítmicas abordadas. . Ouve o ritmo em concordância com a pulsação e compreende as características das figuras rítmicas associadas. . Associa o nome das notas à sua respetiva altura.	. Identifica na pauta e na flauta a posição correspondente à nota ré grave e executa a melodia na flauta eficazmente através da leitura. . Consegue localizar através do canto a altura das notas presentes na melodia. . Executa a melodia respeitando a pulsação presente. . Relaciona a melodia cantada e executada na flauta de bisel.	
ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA		

1. Canção *É melhor não duvidar*

- Revisão dos conteúdos abordados na aula anterior.
- Execução da canção através da prática vocal e da flauta de bisel.

2. Canção *Remix*

- Audição da melodia com a presença da pulsação.
- Apresentação da nota ré e a sua respetiva posição na pauta e na flauta de bisel.
- Execução das notas já abordadas e introdução á nota ré.
- Leitura rítmica da melodia com uso de sílaba neutra.
- Identificação e registo por escrito do nome das notas presentes na melodia.
- Leitura melódica da canção com enunciação do nome das notas e canto das respetivas alturas.
- Execução da melodia na flauta de bisel sem acompanhamento harmónico.
- Apresentação da forma e estrutura da canção.
- Execução da melodia na flauta de bisel com acompanhamento harmónico.

RECURSOS

- . Manual *100% Música* e CD
- . Flauta de Bisel

SUMÁRIO

- Conclusão da canção *É melhor não duvidar*.
- Introdução à nota ré e respetiva posição na flauta; consolidação de leitura melódica, rítmica.
- Realização da música “Remix”.

PLANIFICAÇÃO DE AULA

Turma	Lição	Data
5ºE	41	26/02/2018

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Altura	Dinâmica	Forma
. Notas dó grave, ré, mi, sol, lá, dó agudo		. D.C. al fine . Fine . Compasso de espera . Barra de repetição e barra final
Ritmo	Timbre	Canção/ Peça Musical
. Mínima . Pausa de mínima		. <i>Remix</i> . <i>Dominó</i>

COMPETÊNCIAS-CHAVE

Audição	Interpretação	Composição
. Reconhece auditivamente a presença da nota dó grave na melodia da canção. . Faz a correspondência auditiva entre a nota dó grave e a nota dó agudo. . Identifica auditivamente a forma da canção. . Distingue a duração das notas e associa a cada uma delas as figuras rítmicas abordadas. . Ouve o ritmo em concordância com a pulsação e compreende as características das figuras rítmicas associadas. . Associa o nome das notas à sua respetiva altura.	. Identifica na pauta e na flauta a posição correspondente à nota ré grave e executa a melodia na flauta eficazmente através da leitura. . Consegue localizar através do canto a altura das notas presentes na melodia. . Executa a melodia respeitando a pulsação presente. . Relaciona a melodia cantada e executada na flauta de bisel.	

ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA

1. Canção *Remix*

- Revisão e consolidação dos conteúdos abordados na aula anterior.
- Execução da canção com acompanhamento harmónico.

2. Canção *Dominó*

- Audição da melodia com a presença da pulsação.
- Apresentação da nota Dó grave e a sua respetiva posição na pauta e na flauta de bisel.
- Execução das notas já abordadas e introdução á nota dó grave.
- Leitura rítmica da melodia com uso de sílaba neutra.
- Identificação e registo por escrito do nome das notas presentes na melodia.
- Leitura melódica da canção com enunciação do nome das notas e canto das respetivas alturas.
- Execução da melodia na flauta de bisel sem acompanhamento harmónico.
- Apresentação da forma e estrutura da canção.
- Execução da melodia na flauta de bisel com acompanhamento harmónico.

RECURSOS

- . Manual *100% Música*
- . Flauta de Bisel

SUMÁRIO

- Continuação da aula anterior.
- Revisão de notação respeitante á estrutura e forma de uma peça musical.
- Introdução à música “Dominó” e respetiva nota Dó grave na flauta de bisel.
- Exercício de leitura rítmica/melódica.

PLANIFICAÇÃO DE AULA		
Turma	Lição	Data
5ºE	42	01/03/2018
CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL		
Altura	Dinâmica	Forma
. Escala Pentatónica Maior		
Ritmo	Timbre	Canção/Peça Musical
. Compasso quaternário . Andamento . Pulsação		. <i>Chinatown</i>
COMPETÊNCIAS-CHAVE		
Audição	Interpretação	Composição
. Perceciona o tom de repouso da melodia executada . Compreende auditivamente a relação entre a altura das notas nos padrões tonais apresentados . Identifica o contexto tonal Pentatónico	. Aplica movimentos fluidos e faz a relação entre o movimento e a audição . Reproduz com precisão os padrões tonais ouvidos . Executa o tom de repouso da melodia executada . Executa através do canto a melodia da canção <i>Chinatown</i>	. Explora e utiliza as variações de movimento no espaço de forma criativa . Procura a identidade do som no movimento
ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA		
<p>1. Transferência de peso (A turma é dividida em dois grupos, o exercício é realizado comum grupo de cada vez. Os alunos movimentam-se livremente pelo espaço enquanto escutam a melodia da canção <i>Chinatown</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos procuram a fluidez no movimento através da exploração da variação entre rápido e lento assim como entre leve e pesado. - Após a primeira etapa em que os alunos vivenciaram a sua experiência individual é colocado um peso imaginário que assume a forma de uma bola que deve ser transferido entre os vários elementos do grupo, dando continuidade ao cuidado pelo fluxo de movimento. - Os alunos repetem os procedimentos anteriores mas desta vez executam a melodia em simultâneo através do canto. - Durante a transferência do peso imaginário, o peso pode ser transferido em qualquer altura, e é nesse momento em que o aluno que tiver em sua posse o peso imaginário, que deve dar continuidade à melodia a partir do ponto em que esta se encontrava antes de receber o peso. 		

2. Fluxo apoiado

- Enquanto a melodia é executada pelo professor os alunos exploram a utilização de movimentos longos e circulares com o busto, a cintura, os braços e as mãos.
- É introduzida a relação entre os movimentos e a respiração, estabelecendo esta relação, o movimento passar a seguir a respiração, e a respiração o andamento da melodia.

3. Padrões tonais e tom de repouso

- A melodia é executada pelo professor e interrompida em qualquer altura onde os alunos devem executar o tom de repouso da melodia.
- Os alunos executam a melodia, a cada 4 compassos o professor executa um padrão tonal em escala pentatónica maior.
- O professor executa diversos padrões tonais, inicialmente é pedido ao grupo que repita, e em seguida o professor passa para o plano individual.
- A partir dos padrões já executados, 4 são seleccionados é atribuído um número a cada um deles, por indicação os alunos devem executar o padrão pedido, intercalando o professor executa a escala pentatónica maior da tónica até à 8ª alternando entre movimento ascendente e movimento descendente.

SUMÁRIO

- Movimentação e audição, escuta ativa através da experimentação do peso e do fluxo: Escala Pentatónica Maior.
- Realização de padrões tonais em contexto pentatónico, melodia vs. tom de repouso.

PLANIFICAÇÃO DE AULA

Turma	Lição	Data
5ºE	43/44	05/03/2018; 08/03/2018

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Altura	Dinâmica	Forma
. Escala Pentatónica Maior		. ABAB . D.C. <i>al fine</i> . Fine . Compasso de espera
Ritmo	Timbre	Canção/ Peça Musical
. Mínima . Semínima . Colcheia		. <i>Chinatown</i>

COMPETÊNCIAS-CHAVE

Audição	Interpretação	Composição
. Reconhece auditivamente a presença da escala pentatónica maior. . Identifica auditivamente a forma da canção. . Distingue a duração das notas e associa a cada uma delas as figuras rítmicas abordadas. . Ouve o ritmo em concordância com a pulsação e compreende as características das figuras rítmicas associadas. . Associa o nome das notas à sua respetiva altura.	. Identifica na pauta e na flauta de bisel a escala pentatónica maior e executa-a na flauta eficazmente com e sem o auxílio da leitura. . Consegue localizar através do canto a altura das notas presentes na melodia. . Executa a melodia respeitando a pulsação presente. . Relaciona a melodia cantada e executada na flauta de bisel. . Explora possibilidades melódicas na escala pentatónica maior através da prática vocal e da flauta de bisel.	. Improvisação em contexto pentatónico maior.

ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA

1. Canção *Chinatown*

- Audição da melodia com a presença da pulsação.
- Execução da escala pentatónica maior através do canto e da flauta de bisel.
- Execução da escala pentatónica maior através do canto e da flauta de bisel.
- Leitura rítmica da melodia com uso de sílaba neutra.
- Identificação e registo por escrito do nome das notas presentes na melodia.
- Leitura melódica da canção com enunciação do nome das notas e canto das respetivas

alturas.

- Execução da melodia na flauta de bisel sem acompanhamento harmónico.
- Apresentação da forma e estrutura da canção.
- Execução da melodia na flauta de bisel com acompanhamento harmónico.

2. Improvisação em contexto pentatónico maior

- Alternância entre o grupo inteiro a tocar na flauta de bisel a escala pentatónica de dó maior em direção ascendente e descendente, como separador entre improvisações individuais de pequenos motivos melódicos em contexto pentatónico com a duração de um compasso.
- Apresentação do professor de pequena improvisação com a flauta de bisel em contexto pentatónico maior.

RECURSOS

- . Manual *100% Música*
- . Flauta de Bisel

SUMÁRIO

- Continuação da abordagem da escala pentatónica maior através da realização da canção *Chinatown*: interpretação da canção e princípio da abordagem ao conceito de improvisação.

PLANIFICAÇÃO DE AULA

Turma	Lição	Data
5ºE	45	12/03/2018

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Altura	Dinâmica	Forma
	<i>. forte e piano</i>	
Ritmo	Timbre	Canção/ Peça Musical
<ul style="list-style-type: none"> . Pulsação . Semínima . Colcheia . Pausa de Semínima . Semicolcheia . Aumentação e Diminuição 		<i>. Tic-Tac Tiki-Tac</i>

COMPETÊNCIAS-CHAVE

Audição	Interpretação	Composição
<ul style="list-style-type: none"> . Compreende as diferentes proporções entre as diferentes medidas de tempo. . Relaciona a divisão com a pulsação . Perceciona as variações de dinâmica e andamento. . <i>Audia</i> o canto rítmico no que diz respeito á sua forma e duração. 	<ul style="list-style-type: none"> . Mantêm com eficácia a pulsação do canto rítmico. . Executa o canto rítmico com precisão. . Executa o canto rítmico com o apoio da pulsação. . Transforma o canto rítmico mediante aumentação ou diminuição. . Interpreta o canto rítmico mediante as variações de dinâmica. . Respeita as pausas de tempo indicadas e compreende o silêncio como parte fundamental da atividade. 	

ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA

1. Jogo/ Canto rítmico Tic-Tac Tiki-Tac

- Os alunos são dispostos num círculo.
- É explicada a relação entre pulsação e o pulsar de um relógio.
- O canto rítmico é executado pelo professor, enquanto os alunos escutam e em simultâneo sentem a pulsação com os calcanhares a bater no chão.
- O canto rítmico é dividido por frases e é transmitido através do processo de escuta-repetição.
- A pulsação individual é substituída pela pulsação de grupo que consiste na passagem da pulsação no sentido do relógio, através do contacto de mãos.
- São introduzidas seis frases-chave, que correspondem a procedimentos que afetam ação do grupo (o canto

rítmico é executado na proporção maior (semínima) ou menor (semicolcheia) à unidade de referencia (colcheia); o sentido a pulsação na roda inverte; são executados x pulsações em silencio; o canto rítmico é executado mentalmente em silencio (*audiação*); o canto rítmico é executado em *forte* ou *piano*.

SUMÁRIO

- Aprendizagem da canção *Tic-Tac Tiki-taki*: Revisão da noção de pulsação e subdivisão, escuta ativa.
- Realização de padrões tonais em contexto tonal pentatónico: imitação, tom de repouso.

PLANIFICAÇÃO DE AULA		
Turma	Lição	Data
5ºE	51	19/04/2018
CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL		
Altura	Dinâmica	Forma
Ritmo	Timbre	Canção/ Peça Musical
. Semínima . Mínima . Colcheia . Pausa de Semínima	. A orquestra: famílias de instrumentos (cordas, sopros de metal e sopros de madeira, percussão) . Instrumentos solistas vs. conjunto	. <i>Harry Potter</i> ost . <i>Indiana Jones</i> ost . <i>Star Wars</i> ost . <i>Lion King</i> ost
COMPETÊNCIAS-CHAVE		
Audição	Interpretação	Composição
. Reconhece através da audição o instrumento da orquestra apresentado. . Identifica pelo timbre e classifica a família correspondente ao instrumento apresentado. . Segue atentamente a leitura de textos escritos e apresenta capacidade em sintetizar a informação.	. Reconhece através do processo de leitura e executa eficazmente as figuras rítmicas apresentadas. . Faz a leitura correta das figuras rítmicas e conformidade com a pulsação estabelecida. . Executa as figuras rítmicas apresentadas através da utilização de diferentes partes do corpo	
ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA		
<p>1. Leitura e audição de excertos musicais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno faz a leitura de uma parte do texto do manual. - Pontualmente os alunos sublinham partes do texto que são indicadas pelo professor. - As famílias de instrumentos são apresentadas através de imagens no manual e através da audição dos exemplos musicais do cd do manual. - Posteriormente são apresentados vários excertos musicais com a presença de instrumentos solistas. - Discussão aberta entre o professor e os alunos acerca de aspetos relevantes e observações sobre os instrumentos abordados. <p>2. Jogo ritmo/quiz A Orquestra</p>		

- Realiza-se uma revisão das figuras rítmicas abordadas.
- A turma é dividida em 4 grupos, cada grupo representa uma equipa
- O jogo ritmo/quiz é explicado no que diz respeito a regras e procedimentos a ter em conta no decorrer da atividade.
- Cada grupo começa na casa de partida, com 0 pontos.
- Os grupos obtêm pontos se conseguirem executar através da leitura os ritmos apresentados e responderem corretamente à pergunta acerca da matéria anteriormente abordada relativa à orquestra (1 ronda).
 - Cada grupo joga uma vez por ronda, vence o grupo que obtiver um maior número de pontos.

RECURSOS

- . Manual *100% música*
- . Quadro
- . Jogo rítmico-quiz: *A orquestra*

SUMÁRIO

- Introdução à Orquestra (Famílias e Instrumentos). Jogo rítmico-*Quiz* acerca da matéria abordada.

PLANIFICAÇÃO DE AULA		
Turma	Lição	Data
5ºE	50/51	16/04/2018; 19/04/2018
CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL		
Altura	Dinâmica	Forma
.Escala Pentatónica de Dó Maior . Registo grave, registo médio e registo agudo	. <i>Piano, forte, mezzo forte</i> . <i>Crescendo e diminuendo</i>	
Ritmo	Timbre	Canção/ Peça Musical
. Colcheia, mínima, semínima, pausa de mínima e pausa de semínima . Polirritmia vs. Monorritmia	.Instrumentos da percussão de madeira . Instrumentos de percussão de metal	. <i>Peça improvisada</i>
COMPETÊNCIAS-CHAVE		
Audição	Interpretação	Composição
. Perceciona a relação entre performance individual e performance do grupo. . Escuta e reage a ideias do grupo: compreende a existência de um processo de comunicação e procura comunicar com os outros pelo uso do som.	. Observa, compreenda e reage eficazmente às indicações dadas pelo professor. . Durante a execução do instrumento de altura definida controla e executa eficazmente as variações de dinâmica, altura e andamento. . Domina a técnica básica para a execução correta do instrumento. . Articula e faz correspondência entre os princípios mecânicos de execução do instrumento e a expressão sonora.	. Experiencia ativamente a função de voz individual com a voz do grupo. . Procura estabelecer princípios de orientação e construção melódica como forma de auto regular e significar as suas próprias conceções musicais.
ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA		
1. Improvisação em instrumentos de lâmina <ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos conteúdos abordados respeitantes á dinâmica, à forma, altura e tempo musical. - Execução de diferentes <i>ostinatos</i> rítmicos pré-estabelecidos pelo professor - Atribuição de cada <i>ostinato</i> a cada fila de alunos, execução do conjunto, polirritmia. - Improvisação melódica livre orientada segundo o uso de um dos ostinatos rítmicos pré-estabelecidos. - Execução de <i>ostinatos</i> rítmicos com variação de intensidade (<i>diminuendo</i> e <i>crescendo</i>, <i>piano</i>, <i>mezzo forte</i>, <i>forte</i>) segundo indicação do professor. - Execução de um <i>ostinato</i> rítmico em intensidade <i>piano</i>, variando o andamento segundo indicação do professor. 		
RECURSOS		
<ul style="list-style-type: none"> . Quadro de notação musical . Instrumentos <i>Orff</i> de altura definida. Xilofones e Metalofones 		

PLANIFICAÇÃO DE AULA		
Turma	Lição	Data
5ºE	53/54	30/04/2018; 03/05/2018
CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL		
Altura	Dinâmica	Forma
<ul style="list-style-type: none"> .Escala Diatónica de Dó Maior .Polifonia (I-IV-V) . Intervalos diatónicos .Tríade Maior .Posições das notas Fá e Si na flauta de bisel .Cânone 		
Ritmo	Timbre	Canção/ Peça Musical
<ul style="list-style-type: none"> . Semibreve . Alternância de compasso . Compasso ternário . Compasso quaternário 	.Instrumentos da orquestra: famílias e instrumentos	. <i>The Lion Sleeps Tonight</i>
COMPETÊNCIAS-CHAVE		
Audição	Interpretação	Composição
<ul style="list-style-type: none"> . Reconhece auditivamente e visualmente os instrumentos pertencentes à orquestra. . Relaciona a melodia da peça com o contexto tonal Maior. . Identifica o tom de repouso da Tonalidade Maior. . Compreende a relação intervalar entre a melodia e a linha harmónica representada pela voz do baixo. . Compreende as relações temporais entre as diversas figuras rítmicas (semibreve, mínima, semínima, colcheias, tercina). . Mantém o foco na sua voz durante a execução de um cânone. 	<ul style="list-style-type: none"> . Executa com precisão os excertos musicais propostos. . Reconhece e interpreta a notação musical apresentada. . Toca com precisão as notas Fá e Si na flauta de bisel. . Utiliza mecanismos de execução corretos na performance musical em idiofones de metal. . Executa a linha de baixo e procura relacioná-la com a melodia da peça. . Alterna entre compasso o ternário e o compasso quaternário. . Consegue manter a execução da sua melodia durante o cânone. 	
ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA		

1. Escala diatónica de Dó Maior através da prática vocal

- A escala é introduzida através do uso da fonomímica de Kodaly com uma adaptação do canto rítmico de John Curwen.
- Os sinais correspondentes a cada nota são demonstrados durante o exercício da escala.
- A aprendizagem é feita por processo de imitação, com a escala em direção ascendente e descendente.
- Os conteúdos são reforçados por repetição sem a intervenção direta do professor.
- O mesmo processo é realizado substituindo a escala pela tríade de Dó Maior.
- Alternância entre escala e tríade com a presença de nota pedal no baixo (Dó).

2. Escala diatónica de Dó Maior e classificação intervalar

3. Cânone escala de Dó Maior num âmbito de 5ª com uso da rítmica de Dalcroze

- O princípio melódico é ensinado à turma através do processo de contagem de compassos Dalcroze
- A turma é depois dividida em dois grupos e executam o cânone através da voz.
- O processo repete-se com a turma dividida em três grupos.

4. Canção *The Lion Sleeps Tonight*

- Audição da melodia com pulsação
- Aprendizagem da melodia através de processo de imitação
- Audição do *ostinato* rítmico enquanto entoa a melodia
- Aprendizagem do *ostinato* rítmico por processo de imitação
- Divisão da turma em dois grupos, sobreposição das partes

5. Reforço da escala de Dó maior através da *fonomímica* de Kodaly com o texto de John Curwen

5. Jogo didático *O Detetive da Orquestra*

- A turma é dividida em grupos de 4 alunos.
- O jogo consiste num enigma que é explicado pelo professor aos alunos.
- O objetivo do jogo é descobrir qual o instrumentista assassino, através das características do seu instrumento.
- O professor dá algumas pistas incompletas aos alunos.
- Alguns excertos sonoros de instrumentos musicais são reproduzidos.
- Através da audição os alunos preenchem com a informação retirada as pistas dadas.
- No final de todas as pistas estarem completas os alunos montam as pistas e chegam a uma resposta final em grupo.
- A resposta é divulgada pelo professor.

RECURSOS

. Excertos musicais de performance de orquestras (instrumentos solista vs. conjunto)

PLANIFICAÇÃO DE AULA		
Turma	Lição	Data
7ºF	1/2	19/04/2018
CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL		
Altura	Dinâmica	Forma
<ul style="list-style-type: none"> .Escala Diatónica de Dó Maior .Função Harmónica (Tónica, Subdominante e Dominante) 		
Ritmo	Timbre	Canção/ Peça Musical
<ul style="list-style-type: none"> . Colcheia pontuada . Sincopa .Anacruse . Polirritmia 	<ul style="list-style-type: none"> . Instrumentos de percussão: Xilofone e instrumentos de pele. 	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Siyahamba</i>
COMPETÊNCIAS-CHAVE		
Audição	Interpretação	Composição
<ul style="list-style-type: none"> . Identifica o tom de repouso da melodia. . Relaciona a melodia com a progressão harmónica implícita. . Experimenta as diferentes funções harmónicas (Tónica, Subdominante e Dominante), e reconhece o contraste entre as diferentes secções da melodia através do processo de <i>audiação</i>, <i>explora a</i> relação entre a melodia e cada um dos graus harmónicos associados. 	<ul style="list-style-type: none"> . Entoa a melodia através do canto de forma afinada, articulada e fluida. . Faz a transposição da melodia para o instrumento de altura definida. . Executa com eficácia a entrada em Anacruse. . Executa o seu ritmo e simultaneamente percebe a relação do mesmo com os outros ritmos executados. . Aplica a técnica correta para a execução dos diversos instrumentos utilizados. . Utiliza movimentos fluidos pelo espaço, e utiliza como referencia a pulsação como ponto de apoio. . Compreenda e execute os esquemas rítmicos de movimento abordados, em simultâneo com a vocalização da melodia da canção. . Executa a sincopa de forma relaxada e fluida. . Reproduz com eficácia padrões tonais em contexto tonal Maior. . Compreende e executa o esquema de 	<ul style="list-style-type: none"> .

ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA

1- Canção *Siyahamba*

(movimento, prática vocal e instrumentos de percussão)

- Aprendizagem da primeira quadra da letra da canção por processo de imitação.

- Audição da melodia com a marcação da pulsação.

- Aprendizagem da melodia por processo de imitação.

- Registo escrito da letra da canção completa, simultaneamente escutando a canção com a melodia já apresentada mas desta vez com acompanhamento harmónico.

- Demonstração do compasso da música através de movimento cíclico no espaço, número de passos por ciclo mediante o número de tempos por compasso. (Dalcroize)

- Introdução de padrões rítmicos designados para os instrumentos de percussão, através do uso da percussão corporal, sempre com o apoio da pulsação em movimentos cíclicos pelo espaço.

- Execução dos padrões rítmicos com pulsação, movimento e melodia.

- Introdução de instrumentos de percussão a alunos específicos.

- Introdução de três novos padrões rítmicos que compõem secção inicial polirrítmica: atribuição de um ritmo a uma fila, sobreposição dos 3 ritmos.

- Discussão sobre a forma e estrutura da canção.

- Realização da canção

(movimento esquema/coreografia)

- Com o apoio de um instrumento de percussão professor define a pulsação e demonstra padrões rítmicos específicos característicos do género musical.

- Cada padrão é apresentado com uma expressão de movimento no espaço específica.

- Os diferentes grupos de movimento são ordenados

- Com indicação do professor os alunos executam o grupo de movimentos apontado.

- A transferência entre cada grupo torna-se cada vez mais rápida de forma a conectar os diferentes grupos de movimento e trabalhar o fluxo entre tipos de movimento no espaço.

- O esquema completo é praticado sem a execução vocal da melodia.

- O esquema completo é praticado com a execução vocal da melodia.

RECURSOS

- Instrumentos Orff

PLANIFICAÇÃO DE AULA		
Turma	Lição	Data
7ºF	3/4	19/04/2018
CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL		
Altura	Dinâmica	Forma
. Modo Dórico . Progressão Modal (i - bVII ; i – IV)		
Ritmo	Timbre	Canção/ Peça Musical
. Colcheia pontuada . Semicolcheia . Pulsação nos tempos 2 e 4	. Instrumentos tradicionais Irlandeses	. <i>Drunken Sailor</i>
COMPETÊNCIAS-CHAVE		
Audição	Interpretação	Composição
. Identifica o tom de repouso da melodia. . Relaciona a melodia com a progressão harmónica implícita. . Reconhece o contraste entre as diferentes secções da melodia através do processo de <i>audiação</i> , <i>explora a</i> relação entre a melodia e cada um dos graus harmónicos associados. . Compreende a relação de altura entre os graus Harmónicos utilizados	. Entoa a melodia através do canto de forma afinada, articulada e fluida. . Faz a transposição da melodia para a flauta de bisel. . Executa com eficácia a melodia na flauta de bisel. . Aplica a técnica correta para a execução dos diversos instrumentos de percussão utilizados. . Compreende e executa a colcheia pontuada. . Executa a melodia com a pulsação apoiada apenas nos tempos 2 e 4. . Executa a melodia e a linha do baixo em oposição escutando a progressão harmónica implícita. . Reproduz com eficácia padrões tonais em contexto modal Dórico.	
ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA		
1- Apresentação física e demonstração de alguns instrumentos típicos da música tradicional irlandesa (bandolim, colheres, <i>tin whistle</i>).		
2- Canção <i>Drunken Sailor</i>		

(movimento, prática vocal e instrumentos de percussão)

- Aprendizagem da primeira quadra da letra da canção por processo de imitação.

- Audição da melodia com a marcação da pulsação.
- Aprendizagem da melodia por processo de imitação.
- Registo escrito da letra da canção completa, simultaneamente escutando a canção com a melodia já apresentada mas desta vez com acompanhamento harmónico.
- Demonstração do compasso da música através de movimento cíclico no espaço, número de passos por ciclo mediante o número de tempos por compasso. (Dalcroize)
- Introdução de padrões rítmicos designados para os instrumentos de percussão, através do uso da percussão corporal, sempre com o apoio da pulsação em movimentos cíclicos pelo espaço.
- Introdução de instrumentos de percussão: em roda o instrumento vai passando entre os elementos de 4 em 4 compassos, em cada ronda cada elemento executa um dos padrões rítmicos abordados, o grupo apoia o elemento que detém o instrumento, marcando a pulsação, o professor vai introduzindo gradualmente novos instrumentos.
- Execução dos padrões rítmicos com pulsação, movimento e melodia.
- Discussão sobre a forma e estrutura da canção.
(execução da melodia na flauta de bisel)
 - Desconstrução da melodia em diversas partes.
 - Aprendizagem através da melodia cantada com o nome das notas e por imitação da execução do professor na flauta de bisel.

3- Aula teórica acerca das características e origem da Musica tradicional Irlandesa através da apresentação de dispositivos preparados em *Power Point* e demonstração de excertos audiovisuais acerca das características do género musical (instrumentação, tipos de dança, variantes e subgéneros, entre outros aspetos).

4- Comparação entre modo maior e modo dórico

- Audição de exemplos musicais em modo maior.
- Execução de padrões tonais em modo maior através do canto.
- Audição de exemplos musicais em modo dórico.
- Execução de padrões tonais em modo dórico através do canto.

RECURSOS

- Instrumentos Orff
- Flauta de Bisel
- Quadro e projetor

PLANIFICAÇÃO DE AULA

Turma	Lição	Data
7ºF	5/6	02/05/2018
CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL		
Altura	Dinâmica	Forma
<ul style="list-style-type: none"> .Escala menor harmónica . Nota pedal .Quartos de tom .Intervalos aumentados . Bemol e sustenido 		
Ritmo	Timbre	Canção/ Peça Musical
<ul style="list-style-type: none"> .Compasso binário . Colcheia pontuada . Semicolcheia . Padrões rítmicos <i>tsifteteli</i> . Sincopa 		. <i>Misirlou</i>
COMPETÊNCIAS-CHAVE		
Audição	Interpretação	Composição
<ul style="list-style-type: none"> . Identifica o tom de repouso da melodia. . Relaciona a melodia com a progressão harmónica implícita. . Reconhece o contraste entre as diferentes secções da melodia através do processo de <i>audiação</i>, <i>explora a</i> relação entre a melodia e cada um dos graus harmónicos associados. . Compreende a relação de altura entre a melodia e a nota pedal no baixo. 	<ul style="list-style-type: none"> . Entoa a melodia através do canto de forma afinada, articulada e fluida. . Faz a transposição da melodia para a flauta de bisel. . Executa com eficácia a melodia na flauta de bisel. . Aplica a técnica correta para a execução dos diversos instrumentos de percussão utilizados. . Compreende e executa a colcheia pontuada. . Executa a sincopa sem o uso de movimentos tensos. . Executa a escala menor harmónica através do canto e da flauta de bisel. . Reproduz com eficácia padrões tonais em contexto tonal menor harmónico. . Executa na flauta as posições sol#,re#. 	

ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA

1- Canção *Misirlou*

(movimento, prática vocal e instrumentos de percussão)

- Audição da escala Persa
- Execução da escala persa através do canto e da flauta de bisel.
- Aprendizagem da primeira quadra da letra da canção por processo de imitação.
- Audição da melodia com a marcação da pulsação.
- Aprendizagem da melodia por processo de imitação.
- Registo escrito da letra da canção completa, simultaneamente escutando a canção com a melodia já apresentada mas desta vez com acompanhamento harmónico.
- Demonstração do compasso da música através de movimento cíclico no espaço, número de passos por ciclo mediante o número de tempos por compasso. (Dalcroize)
- Introdução de padrões rítmicos designados para os instrumentos de percussão, através do uso da percussão corporal, sempre com o apoio da pulsação em movimentos cíclicos pelo espaço.
- Introdução de instrumentos de percussão: em roda o instrumento vai passando entre os elementos de 4 em 4 compassos, em cada ronda cada elemento executa um dos padrões rítmicos abordados, o grupo apoia o elemento que detém o instrumento, marcando a pulsação, o professor vai introduzindo gradualmente novos instrumentos.
- Execução dos padrões rítmicos com pulsação, movimento e melodia.
- Discussão sobre a forma e estrutura da canção.
(execução da melodia na flauta de bisel)
 - Desconstrução da melodia em diversas partes.
 - Aprendizagem através da melodia cantada com o nome das notas e por imitação da execução do professor na flauta de bisel.

RECURSOS

- Instrumentos Orff
- Flauta de Bisel
- Quadro e projetor

PLANIFICAÇÃO DE AULA

Turma	Lição	Data
7ºF	7/8	19/05/2018

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Altura	Dinâmica	Forma
.Tonalidade menor .Progressão harmónica (i- bVI- V7)		. Interlúdio
Ritmo	Timbre	Canção/ Peça Musical
. <i>Tumbao</i> . <i>Clave</i> . Salsa . Semicolcheia . Sincopa .Contratempo .Pausa de colcheia	. Instrumentos tradicionais de Cuba	. <i>Havana</i>

COMPETÊNCIAS-CHAVE

Audição	Interpretação	Composição
. Identifica o tom de repouso da melodia. . Relaciona a melodia com a progressão harmónica implícita. . Reconhece o contraste entre as diferentes secções da melodia através do processo de <i>audiação</i> , <i>explora</i> a relação entre a melodia e cada um dos graus harmónicos associados. . Compreende a relação de altura entre a melodia e a nota pedal no baixo. . Entende a relação entre a <i>clave</i> e a pulsação. . Perceciona o efeito do bemol e do sustenido na altura do som.	. Entoa a melodia principal e a linha de baixo através do canto de forma afinada, articulada e fluida. . Executa com eficácia o interlúdio na flauta de bisel. . Aplica a técnica correta para a execução dos diversos instrumentos de percussão utilizados. . Compreende e executa os contratempos de forma relaxada. . Executa a <i>clave</i> e o <i>tumbao</i> percecionando a sua relação com a pulsação. . Reproduz com eficácia padrões tonais em contexto tonal menor natural.	. Cria padrões rítmicos simples em compasso quaternário, e contrapõe os mesmos à <i>clave</i> .

ESTRATÉGIAS NO PLANO DE AULA

1- Canção *Havana*

(movimento, prática vocal e instrumentos de percussão)

- Aprendizagem da primeira quadra da letra da canção por processo de imitação.

- Audição da melodia com a marcação da pulsação.
- Aprendizagem da melodia por processo de imitação.
- Registo escrito da letra da canção completa, simultaneamente escutando a canção com a melodia já apresentada mas desta vez com acompanhamento harmónico.
- Entoação de padrões melódicos em tonalidade menor por processo de imitação
- Introdução da *clave* e do *tumbao*, através do uso da percussão corporal, sempre com o apoio da pulsação em movimentos cíclicos pelo espaço.
- Introdução de instrumentos de percussão: em roda o instrumento vai passando entre os elementos de 4 em 4 compassos, em cada ronda cada elemento executa um dos padrões rítmicos abordados, o grupo apoia o elemento que detém o instrumento, marcando a pulsação, o professor vai introduzindo gradualmente novos instrumentos.
- Execução da *clave* com pulsação, movimento e melodia.
- Discussão sobre a forma e estrutura da canção.
- Aprendizagem por processo de imitação de *ostínatos* rítmicos característicos do *merengue*, *salsa* e *rumba cubana*.
- Improvisação rítmica através da percussão corporal e instrumentos de percussão com a presença da *clave*.

RECURSOS

Instrumentos de Percussão: Congas, Maracas, Clavas,

Anexo 3: Texto de John Curwen (adaptação)



1

John Curwen (adaptação)

$\text{♩} = 80$

Dó su-per for-te co-mo'um pu-nho, Ré sem-pre'a su-bir e'a des-cer,

3 Mi su-per está-vel por-que'é pla-no, Fá pa-re-ce que vai ca-ir,

5 Sol é tão for-te co-mo'um esta-lo, Lá um ba-lão a flu-tu-ar,

7 Si pa-re-ce que che-ga'ao céu, Dó su-per for-te co-mo'um pu-nho.

Sheet music created online using Flat (<https://flat.io>)

Anexo 4: Canto rítmico Tic-Tac-Tiki-Tac



1

Tic-Tac-Tiki-Tac

$\text{♩} = 80$

4
 4

Tic Tac Ti - ki Tac, O tem po está a pa - ssar, Tic Tac Ti ki Tac,

1. 2. 3.

4. 4. 4.

pa ssa pa ssa de va gar. co-me-ça'a a-ce-la-rar. x se gun dos vão pa ssar.

4. 7.

pa re ce estar a pa rar.

Sheet music created online using Flat (<https://flat.io>)

Anexo 5: Teste de Avaliação da turma 5ºE no 2º período

Teste de Avaliação

Disciplina: Educação Musical

Turma: 5ºE

Nome: _____

1. Numera de 1 a 6, qual o instrumento presente em cada um dos excertos musicais.



2. Faz a interligação entre cada instrumento e a família a que pertence.

Xilofone	•
Metalofone	•
Caixa chinesa	•
Triângulo	•
Pandeireta	•
Clavas	•
Tamborim	•

•	Metais
•	Madeiras
•	Peles

1. Indica dois instrumentos de **altura definida** e dois instrumentos de **altura indefinida**.

2. Qual o nome de cada um dos sinais indicados? Qual a sua função?

a) *D.C.* b)  c)  d) 

a) _____
 b) _____
 c) _____
 d) _____

3. Identifica nos seis excertos musicais apresentados, qual o padrão rítmico utilizado em cada excerto.

☐  ☐  ☐ 

☐  ☐  ☐ 

Bom trabalho!



Anexo 6: Teste de Avaliação da turma 5ºE no 3º período

1. Observa a partitura apresentada abaixo

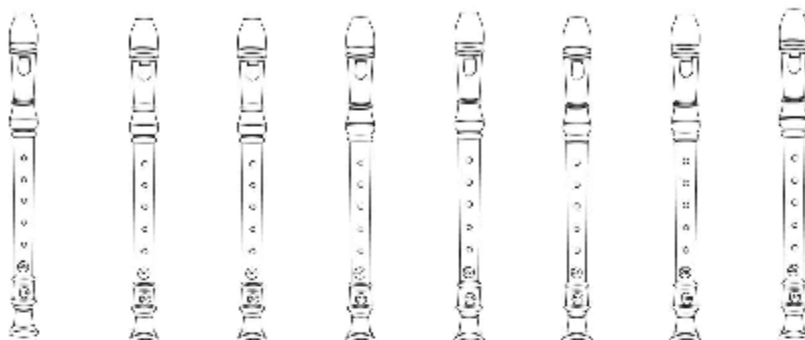
Estralopiteco

The musical score is written on a single staff in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a 4/4 time signature. The tempo is marked as quarter note = 80. The score consists of 13 measures. Measures 1-4 contain a melody with eighth and quarter notes, including a triplet of eighth notes in measure 2. Measures 5-8 continue the melody with various note values and rests. Measures 9-12 show a continuation of the melody with some lower notes indicated by dashed lines below the staff. Measure 13 is a whole rest.

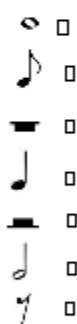
- 1.1. Coloca um círculo à volta de cada um dos **contratempos** apresentados nesta peça. (7%)
- 1.2. Em que escala está construída esta melodia? (8%)
- _____
- 1.3. Qual o nome da primeira figura apresentada no compasso 2? (5%)
- _____
- 1.4. Qual o nome do símbolo apresentado entre as duas semínimas no compasso 4? (5%)
- _____
- 1.5. Qual o valor da segunda figura presente no compasso 5? (5%)
- _____
- 1.6. Qual o valor da figura apresentada no compasso 13? (5%)
- _____
- 1.7. Se estivesses a tocar esta peça, o que farias ao ver o símbolo apresentado no compasso 1 abaixo das figuras? (5%)
- _____
- 1.8. Qual o nome e a função do símbolo apresentado abaixo das figuras no compasso 6? (10%)
- _____

2. Pinta os buracos da flauta e escreve na pauta, as notas apresentadas em cada um dos exemplos. (32%)

Mi Sol Lá Ré Dó grave Fá Si Dó agudo



3. Faz a correspondência entre cada figura rítmica com o seu nome e a sua respetiva duração. (28%)



☐ Semínima ☐

☐ 4 tempos

☐ Semibreve ☐

☐ 2 tempos

☐ Pausa de colcheia ☐

☐ 1 tempo

☐ Pausa de semibreve ☐

☐ 0,5 tempo

☐ Mínima ☐

☐ Pausa de mínima ☐

☐ Colcheia ☐

Bom trabalho!

Anexo 7: Canção *Siyahamba*



1

Siyahamba

♩ = 123

Marimba

Marimba

Marimba

Hand Clap

Bongos

Marching Bass Drums

2

Voice Oohs



3

4

Mrm.

Mrm.

Mrm.

Clp.

B.

Bass Dr.

Mrcs

4



4

Vo. Oo.



5

Mrm. ⁸

Mrm. ⁸

Mrm. ⁸

Clp. ⁸

B. ⁸

Bass Dr. ⁸

Mrcs ⁸

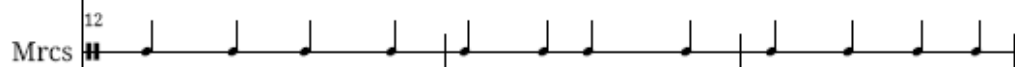
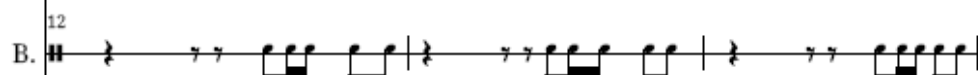
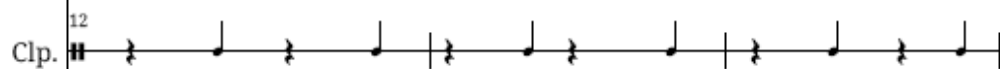
6



Vo. Oo. ⁸



7



8





9

Mrm. 15

Mrm. 15

Mrm. 15

Clp. 15

B. 15

Bass Dr. 15

Mrcs 15

10



Vo. Oo. 15



11

Mrm. 18

Mrm. 18

Mrm. 18

Clp. 18

B. 18

Bass Dr. 18

Mrcs 18

12



Vo. Oo. 18



14



21

Vo. Oo.

Musical notation for the vocal part 'Vo. Oo.' in 2/4 time. The staff contains a melody starting on a whole note G4, followed by eighth notes A4, B4, C5, and D5, then a quarter note E5, and finally a half note D5.



15

Mrm. 24

Mrm. 24

Mrm. 24

Clp. 24

B. 24

Bass Dr. 24

Mrcs 24

16



Vo. Oo. 24



17

Mrm. ²⁷

Mrm. ²⁷

Mrm. ²⁷

Clp. ²⁷

B. ²⁷

Bass Dr. ²⁷

Mrcs ²⁷

18



Vo. Oo. ²⁷



19

Mrm. 30

Mrm. 30

Mrm. 30

Clp. 30

B. 30

Bass Dr. 30

Mrcs 30

20



Vo. Oo. 30



21

33

Mrm.

33

Mrm.

33

Mrm.

33

Clp.

33

B.

33

Bass Dr.

33

Mrcs

22



33

Vo. Oo.



23

Mrm. 36

Mrm. 36

Mrm. 36

Clp. 36

B. 36

Bass Dr. 36

Mrcs 36

24



Vo. Oo. 36



25

Mrm. 40

Mrm. 40

Mrm. 40

Clp. 40

B. 40

Bass Dr. 40

40

26



Vo. Oo. 40

Anexo 8: Canção *Drunken Sailor*



1

Drunken Sailor

♩ = 201

Tambourine

Voice Oohs

Marching Cymbals

Marimba

Marimba

Vibraphone

Vibraphone

Marching Bass Drums

2

Side Stick



3

5
Tamb.

5
Vo. Oo.

5
Mar. Cymb.

5
Mrm.

5
Mrm.

5
Vib.

5
Vib.

5
Bass Dr.

5
Sd. St.

9

Tamb.

9

Vo. Oo.

9

Mar. Cymb.

9

Mrm.

9

Mrm.

9

Vib.

9

Vib.

9

Bass Dr.

9

Sd. St.



5

13
Tamb.

13
Vo. Oo.

13
Mar. Cymb.

13
Mrm.

13
Mrm.

13
Vib.

13
Vib.

13
Bass Dr.

13
Sd. St.

Sheet music for a percussion ensemble, measures 17-20. The score includes staves for Tamb., Vo. Oo., Mar. Cymb., Mrm., Vib., Bass Dr., and Sd. St. Measure 17 is marked with a double bar line and a repeat sign. Measure 18 features a series of eighth notes on the Sd. St. staff. Measure 19 features a series of eighth notes on the Sd. St. staff. Measure 20 features a series of eighth notes on the Sd. St. staff. A double bar line and repeat sign are at the end of measure 20.

17

Tamb.

17

Vo. Oo.

17

Mar. Cymb.

17

Mrm.

17

Mrm.

17

Vib.

17

Vib.

17

Bass Dr.

17

Sd. St.

Sheet music created online using Flat (<https://flat.io>)



7

21
Tamb.

21
Vo. Oo.

21
Mar. Cymb.

21
Mrm.

21
Mrm.

21
Vib.

21
Vib.

21
Bass Dr.

21
Sd. St.

Anexo 9: Canção *Misirlou*



1

Misirlou

Duarte Silva

Flute $\text{♩} = 66$

Vibraphone

Tambourine $\text{♩} \frac{2}{4}$

Triangle $\text{♩} \frac{2}{4}$

Side Stick $\text{♩} \frac{2}{4}$

2



Fl.

Vib.

Tamb.

Trg.

Sd. St.



3

9

Fl.

Vib.

Tamb.

Trg.

Sd. St.

4



13

Fl.

Vib.

Tamb.

Trg.

Sd. St.



5

17

Fl.

17

Vib.

17

Tamb.

17

Trg.

17

Sd. St.

6



21

Fl.

21

Vib.

21

Tamb.

21

Trg.

21

Sd. St.



7

25

Fl.

25

Vib.

25

Tamb.

25

Trg.

25

Sd. St.

8



29

Fl.

29

Vib.

29

Tamb.

29

Trg.

29

Sd. St.



9

33

Fl.

33

Vib.

33

Tamb.

33

Trg.

33

Sd. St.

10



37

Fl.

37

Vib.

37

Tamb.

37

Trg.

37

Sd. St.



11

41

Fl.

Vib.

Tamb.

Trg.

Sd. St.

12



45

Fl.

Vib.

Tamb.

Trg.

Sd. St.



49

Fl.

49

Vib.

49

Tamb.

49

Trg.

49

Sd. St.

Anexo 10: Canção *Havana*

Musical notation for the first page of the score for the song "Havana". The score is in 4/4 time with a tempo of 104. It features four Marimba staves, Maracas, Congas, Cowbell, and Bongos. The Marimbas play a melodic line, while the percussion instruments provide a rhythmic accompaniment. The Maracas play a steady quarter-note pattern. The Congas play a series of eighth notes. The Cowbell and Bongos play a syncopated pattern. The page ends with a double bar line and a repeat sign.

Havana

$\text{♩} = 104$

Marimba

Marimba

Marimba

Marimba

Maracas

Congas

Cowbell

Bongos

2

Reco Reco

Voice Oohs

Acoustic Bass Drum

Musical notation for the second page of the score for the song "Havana". The score continues from the first page. It features Reco Reco, Voice Oohs, and Acoustic Bass Drum. The Reco Reco part is a rhythmic pattern of eighth notes. The Voice Oohs part is a melodic line. The Acoustic Bass Drum plays a syncopated pattern. The page ends with a double bar line and a repeat sign.



3

Mrm. ³

Mrm. ³

Mrm. ³

Mrm. ³

Mrcs ³

Con. ³

Cow. ³

B. ³

³

4



Vo. Oo. ³

Bass Dr. ³



5

6

Mrm.

Mrm.

Mrm.

Mrm.

Mrcs

Con.

Cow.

B.

6



6

Vo. Oo.

Bass Dr.



7

9

Mrm.

Mrm.

Mrm.

Mrm.

Mrcs

Con.

Cow.

B.

8



9

Vo. Oo.

Bass Dr.



12

Mrm.

12

Mrm.

12

Mrm.

12

Mrm.

12

Mrcs

12

Con.

12

Cow.

12

B.

12

Anexo 11: Proposta Pedagógica *Mãozinhas para a Música*

Proposta Pedagógica

Mãozinhas para a Música

I- INTRODUÇÃO

A atividade *Mãozinhas para a Música* surge com o intuito de promover o uso do movimento e da expressão corporal, nas atividades de cariz artístico-musical. Esta atividade, apresenta-se como uma proposta curricular, que pretende dinamizar um conjunto de sessões, orientadas para todos os interessados da comunidade escolar, que procurem explorar novos modos de vivenciar a Música. Através do uso da percussão corporal, e da procura de novos timbres em objetos comuns do quotidiano, o projeto *Mãozinhas para a Música* compreende um conjunto de estratégias e dinâmicas alternativas ao modelo pedagógico musical convencional, visando complementar e enriquecer, através de uma orientação própria, as disciplinas de carácter artístico musical, presentes na oferta curricular definida para o ano letivo 2017-2018, na escola EB 2,3 Pedro Jacques de Magalhães de Alverca.

II- OBJETIVOS

1. GERAIS:

- Desenvolver atividades que promovam a expressão artístico musical, através do uso do som e do movimento.
- Sensibilizar os alunos para a importância do movimento como elemento potencializador da expressão musical/sonora.
- Demonstrar e explorar as capacidades do corpo como fonte sonora/instrumento musical.
- Proporcionar vivências musicais que assegurem o desenvolvimento das competências ao nível do trabalho em grupo, como a cooperação, a comunicação, a partilha e a construção coletiva.
- Proporcionar o acesso à aprendizagem musical sem fazer uso de recursos próprios do panorama musical convencional.

2.ESPECIFICOS

- Desenvolver a coordenação entre movimento e som, estabelecendo atividades que assegurem de um modo sequencial, as competências necessárias para uma melhor utilização do corpo como elemento de expressão musical.
- Apresentar diversas formas de expressão e produção sonora, segundo um modelo alternativo ao convencional, através da utilização de objetos comuns durante a construção de produtos musicais.
- Estabelecer e explorar pontos de direção e orientação espacial durante o uso do movimento.
- Estimular a consciência rítmica através da exploração do movimento, orientando-o segundo as dimensões espaço e tempo.
- Abordar de forma prática diferentes andamentos, compassos e figuras rítmicas.
- Demonstrar o contraste entre secções rítmicas de carácter monofónico vs polifónico.
- Fomentar a improvisação através da exposição continua à diversidade musical e da consciencialização do discurso musical como uma forma de linguagem/comunicação.

III- METAS

- Promover o gosto por atividades de carácter musical.
- Desenvolver as competências musicais dos alunos, visando a transferência dos conhecimentos adquiridos, para outras disciplinas e atividades de natureza artística presentes no PAA definido pela escola.
- Gerar uma ação que influencie a comunidade escolar em desenvolver o gosto pela simbiose entre som e movimento.

IV- AÇÕES

- Aulas programadas
 - Planeamento constante da prática pedagógica.
 - Aulas organizadas segundo um currículo sequencial e acumulativo.
 - Utilização de materiais diversificados.

- Interdisciplinaridade
 - Transferência de conteúdos provenientes de outras disciplinas de carácter artístico.
 - Consciencialização e clarificação da transversalidade dos conteúdos abordados.
- Colocar em prática dinâmicas de grupo que promovam o espírito coletivo, a ética e o respeito pelo próximo.
- Demonstrar equidade entre a ação individual e a ação em grupo.
- Incentivar através da transformação de objetos comuns do dia-a-dia em instrumentos musicais, da importância da reciclagem e reutilização de materiais como forma de preservar o meio ambiente.

V- RECURSOS PEDAGÓGICOS

- Vassouras (1 por aluno)
- Clavas (2 por aluno)
- Baldes de plástico (1 para cada 2 alunos)
- Tubos de plástico em espiral (1 por aluno)
- Sala com dimensões proporcionais ao tamanho do número de inscritos

Duarte Silva

Anexo 12: Peça musical do teatro dos alunos com N.E.E



1

tema teatro

Violin $\text{♩} = 144$

5

9

13

17

21

25

29



tema teatro variação

Violin $\text{♩} = 144$

5

9

13

17

21

25

29

2

33



monstros

Grand Piano

$\text{♩} = 122$

5

9

13

2



17

21

25

29

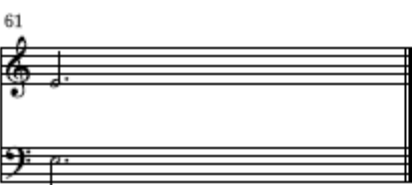
33



3



4



Anexo 13: Programa de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico

1 — INTRODUÇÃO

1.1 — Princípios orientadores de Educação Musical no ensino básico

A MÚSICA integra-se na Educação Estética a que todo o cidadão deve ter acesso. Constitui uma parte essencial de um currículo equilibrado em que as artes aparecem na educação com os seus objectivos próprios e inconfundíveis, face ao conjunto das disciplinas presentes.

A MÚSICA é uma forma do conhecimento cuja linguagem é o som. A experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens. As vivências e os pensamentos musicais dos alunos são o ponto de partida de um caminho que começa na criação espontânea e se desenrola através de estádios progressivamente mais complexos e elaborados do fenómeno musical.

A MÚSICA, ao longo da sua história, manifestou-se através de formas e estilos muito diversos. É tarefa da educação dar a conhecer as suas vastíssimas possibilidades expressivas, promovendo uma audição e escuta musical de largo espectro, em que os diferentes tipos de produção musical estejam presentes.

FAZER MÚSICA é a questão mais importante. Teoria e informação são meios e suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal dos alunos com a Arte.

A MÚSICA NA SALA DE AULA é o centro de actividade musical da escola, de onde partem todas as outras actividades musicais extra-curriculares. A sua grande meta é o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos.

213

1.2 — Princípios organizadores do 2.º ciclo

A estrutura curricular que se apresenta tem por base princípios que propõem uma organização dos conceitos musicais de acordo com a *Teoria da Estrutura*, de Jerome Bruner* e a sua consequente construção em termos de um currículo em espiral.

A Música constitui-se como disciplina que tem como um dos seus objectivos fundamentais o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos, através da compreensão de conceitos musicais, os quais se adquirem a partir de elementos básicos.

Toda a aprendizagem deverá ser organizada em termos de uma espiral de conceitos que se assume como uma forma de organizar o conhecimento, sem o fragmentar e isolar do contexto musical que lhe deu significado, numa unidade e interacção dos factores musicais.

De acordo com estes princípios, o aluno poderá explorar, criar e pensar a música como um músico.

* Vide bibliografia específica — volume II.

2 — FINALIDADES

- Contribuir para a educação estética.
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação.
- Sensibilizar para a preservação do património cultural.
- Contribuir para a socialização e maturação psicológica.
- Desenvolver o espírito crítico.

3 — OBJECTIVOS GERAIS

Os objectivos gerais desta disciplina apresentam-se organizados em três domínios: atitudes e valores, capacidades e conhecimentos. Não deverão, no entanto, ser considerados como pertencendo somente à categoria onde estão incluídos, visto que se relacionam e influenciam mutuamente.

Domínio das atitudes e valores:

- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros.
- Valorizar o património musical português.
- Fruir a Música para além dos seus aspectos técnicos e conceptuais, manifestando preferências musicais.
- Desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia.

Domínio das capacidades:

- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico.
- Desenvolver a memória auditiva, no que respeita aos diferentes conceitos da Música e sua representação.
- Utilizar correctamente regras de comunicação orais e escritas.

217

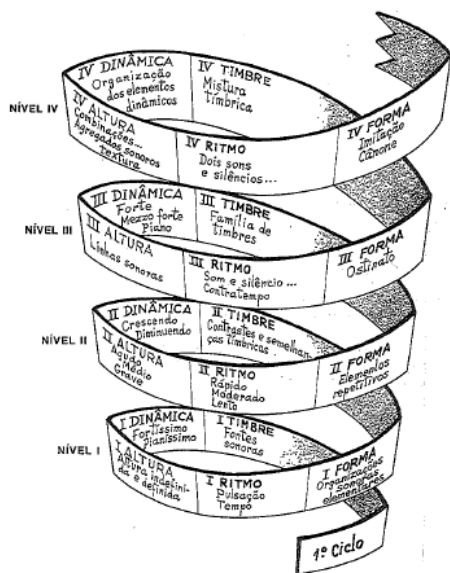
Domínio dos conhecimentos:

- Adquirir conceitos da MÚSICA:
 - Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma.
- Identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas.
- Identificar características da música portuguesa.

4 — CONTEÚDOS

Os NÍVEIS DA ESPIRAL explicitam uma etapa da aprendizagem e acção. Cada nível seguinte envolve um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo em termos dos elementos e conceitos musicais. Em cada nível estão contemplados todos os parâmetros numa perspectiva que permite sempre a sua interligação e apropriação criativa. No entanto, como toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, todas as ideias musicais de um nível são integráveis nos níveis seguintes. Também é importante salientar que devem ser encaradas como enquadramentos abertos, não restritivos, isto é, permanentemente susceptíveis de ser acrescentados com novas informações, segundo a sensibilidade do professor e os interesses dos alunos.

218



ESPIRAL DE CONCEITOS adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program *

CONTEÚDOS ORGANIZADOS POR NÍVEIS

NÍVEL VI	Ataque, corpo e queda do som. (Perfil sonoro)		Escalas modais. Melodia. Harmonia.	Sons e silêncios em ritos pulsados. Organização sonora e timbrística. Anacrusa.	Forma binária e ternária. A B : A B A
NÍVEL V	Combinação de timbres.	Organização dos elementos dinâmicos.	Escala Pentatônica. Bordão.	Sons e silêncios com duas e quatro pulsa- ções. Pulsos rítmicos. Compasso.	Motivo. Frase.
NÍVEL IV	Mistura timbrística.		Combinações de sons horizontais e verticais. Agregados sonoros. Três sons em di- ferentes regis- tros. Textura.	Um som e um silên- cio de igual dura- ção numa pul- são. Contratempo.	Imitação. Cântico.
NÍVEL III	Família de tim- bres.	Forte Mezzo forte Piano.	Linhas sonoras as- cendentes e des- cendentes: con- tínuas, centinelas e descontínuas. Dois sons em di- ferentes regis- tros.	Som e silêncio orga- nizados com a pulsação. Os sons e silêncios de igual duração numa pulsação.	Ostinato.
NÍVEL II	Contraste e se- melhança tim- brística.	Crescendo e Diminuendo.	Registos: Agudo. Médio. Grave.	Anacrusas: Presto. Moderato. Lento. Accelerando. Ritardando.	Elementos repetitivos.
NÍVEL I	Fonemas sonoros não comerciais e construídos.	Fortíssimo. Pianíssimo.	Altura indefinida e definida.	Pulsos. Tempo.	Organizações elementares.
NÍVEIS					
CONCEITOS	TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA

CONTEÚDOS ORGANIZADOS POR NÍVEIS

(Continuação)

NÍVEL XII	Timbres produzidos e preparados por instrumentos electrónicos.	Alteração electrónica de perfil sonoro: síntese do som.	Sons de objectos, instrumentos e voz, transformados electronicamente.	Ritmos modais produzidos por instrumentos electrónicos.	Formas abertas.
NÍVEL XI	Timbres resultantes de novas técnicas vocais e instrumentais e de instrumentos preparados.	Densidade sonora.	Atonalidade. Sétio de sons.	Ritmos assimétricos.	Organização de séries.
NÍVEL X	Harmonia timbrica. (Fusão).		Melodia em acompanhamento de acordes.	Três sons iguais numa pulsação. Compasso composto.	Ritmo.
NÍVEL IX	Pentatonia timbrica.	Tenuto. Staccato.	Escalas Maiores e menores. Intervalos de 3. ^a Maior e menor. Acordes M e m. Tonalidade.	Ritmos pentatônicos. Alternância de compassos simples.	
NÍVEL VIII	Expressividade através da selecção timbrica.		Intervalos melódicos e harmónicos.	Shoeps.	Invenção. Coda. Intrusão. Forma binária e ternária. AB : ABA.
NÍVEL VII	Alteração timbrica. Pedais timbricos.	Legato Staccato	Simultaneidade de duas ou mais melódias diferentes.	Quatro sons iguais numa pulsação. Monorritmia. Polirritmia.	
NÍVEIS					
CONCEITOS	TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA

4.1 — Glossário

- AGREGADO SONORO** — Técnica de escrita e execução de música contemporânea, que consiste na realização simultânea de grupos de três ou mais sons, constituídos geralmente por intervalos de 2.^a maiores e menores.
- ALTERAÇÃO TIMBRICA** — Efeito conseguido pela utilização de diferentes estimuladores e/ou modificação do próprio instrumento.
- ATAQUE DO SOM** — Maneira de produzir um som que afecta o seu carácter.
- ATONALIDADE** — Ausência de tonalidade.
- COMBINAÇÃO TIMBRICA** — Efeito sonoro equilibrado resultante da sobreposição de timbres de natureza diversa.
- CONCEITO MUSICAL** — Pensamento ou ideia que se vai adquirindo progressivamente, através de experiências musicais.
- CORPO DO SOM** — Característica que o som possui entre o seu ataque e a sua queda.
- DENSIDADE SONORA** — Efeito resultante de um maior ou menor número de instrumentos ou timbres utilizados simultaneamente.

FORMA ABERTA	— Composição contemporânea que, rompendo com o conceito tradicional de forma, deixa ao executante grande liberdade interpretativa e criativa.
HARMONIA TÍMBRICA	— Efeito sonoro resultante do agrupamento de timbres diversificados sem realce de nenhum deles.
MISTURA TÍMBRICA	— Efeito sonoro que se obtém pela fusão de vários timbres resultando um novo timbre.
MOTIVO	— Unidade curta que mantém a sua identidade ao longo da obra musical.
OSTINATO	— Motivo que, ao longo de uma obra, se mantém inalterável, repetindo-se persistentemente.
PADRÃO RÍTMICO	— Motivo rítmico que se desenvolve ao longo de uma obra musical.
PERFIL SONORO	— Característica de um som resultante do seu ataque, corpo e queda.
POLIRITMIA	— Simultaneidade de diferentes ritmos.
PONTILISMO TÍMBRICO	— Efeito sonoro pela execução de sons ou pequenos motivos, realizados sucessivamente por diferentes fontes sonoras.
QUEDA DO SOM	— Percurso entre o corpo do som e a sua total extinção.
RITMO ASSIMÉTRICO	— Mutabilidade do lugar dado às acentuações.
SÉRIE	— Sequência de elementos de altura, duração, dinâmica, ou timbre, como base de uma obra musical.
TEXTURA	— Efeito sonoro resultante do número e relação entre linhas horizontais e verticais.

224

competências musicais, nomeadamente da memória auditiva, da motricidade e dos processos de notação musical.

A *memória auditiva* tem essencialmente a ver com a escuta diferenciada em termos dos diferentes parâmetros do som e elementos da música. Representa um recurso pessoal importante para a compreensão conceptual, se bem que, por si só, não leve à compreensão da obra musical.

O professor deverá estar atento à idade dos seus alunos, perspectivando sempre a formação do ouvido com base em exemplos vivos da literatura musical e evitando o ditado musical clássico, não adequado às características deste ensino.

A *motricidade* abrange as capacidades vocais e instrumentais, bem como toda a relação corporal do aluno com a música, devendo ser objecto de um cuidado especial, já que é a área privilegiada de envolvimento activo dos alunos, em termos de realização pessoal e concreta.

Quanto aos *processos de notação*, deverá dar-se igual ênfase tanto à aprendizagem básica do código musical tradicional como ao contacto com códigos de escrita contemporânea. A criação de processos de escrita pelos alunos deverá ter em conta o estabelecimento de critérios de rigor.

Não será demais afirmar que o desenvolvimento de competências só tem significado se estiver intimamente ligado às três grandes áreas — composição, audição, interpretação —, tendo sempre em vista os objectivos gerais. (Swanwick, 1979.)

226

5 — ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

O programa, elaborado em espiral de conceitos, pressupõe etapas de aprendizagem abertas e inter-relacionadas. O desenvolvimento do pensamento musical dos alunos pretende-se evolutivo e simultaneamente cumulativo, criando-lhes oportunidades de experiências individuais e colectivas, bem como de apropriação criativa.

Assim, deverão ser trabalhadas três grandes áreas: Composição, Audição e Interpretação.

Por **COMPOSIÇÃO**, entende-se toda a forma de invenção musical, incluindo a improvisação, como uma maneira de compor não ligada à escrita. O que está em causa é a construção da obra musical através de processos de relação e selecção de sons os quais envolvem a intencionalidade. O seu valor educativo encontra-se muito mais no tipo de relação que o aluno assim estabelece com a música, do que na suposta formação de compositores, com a carga geralmente atribuída a este termo.

Por **AUDIÇÃO**, pretende-se significar a escuta musical activa e participante, sendo a compreensão estética uma parte integrante dessa experiência. Envolve um significado extrínseco, que se relaciona com os diferentes parâmetros do som, os elementos da música e a capacidade de os analisar, e um significado intrínseco, que apela para as respostas emotivas e estéticas.

A **INTERPRETAÇÃO** representa a execução de qualquer obra musical, num processo interactivo, em que a escuta de si e do outro é um elemento fundamental.

Para que o envolvimento nestas três áreas cresça e atinja níveis significativos, tem necessariamente de ser acompanhado pelo desenvolvimento de

225

225

6 — AVALIAÇÃO

Avaliar, em Educação Musical, coloca alguns problemas que, se bem que não sendo exclusivos da disciplina, merecem uma reflexão particularizada.

Ao estabelecer os princípios orientadores, finalidades e objectivos gerais da Educação Musical no ensino básico, delimitou-se um quadro de referências que permite encarar esta área do conhecimento como um processo intencional, com um conteúdo muito próprio, o qual se constrói a partir da vivência do fenómeno musical, na sua globalidade e na sua permanente interacção com a criança.

Nesta perspectiva, a Educação Musical pode e deve definir critérios que permitam afirmar se esses objectivos foram ou não atingidos.

De uma forma geral, apenas uma parte do fenómeno da musicalidade tem sido objecto de avaliação, pois, de facto, tem-se procurado medir, prioritariamente, as potencialidades de diferenciação sensorial (ritmos, alturas, intervalos, acordes), bem como os conhecimentos de ordem estritamente teórica.

Apelando para os princípios orientadores propostos para a disciplina, julga-se fundamental avaliar o *progresso na aprendizagem*, devendo, no entanto, observar e incentivar o que poderemos chamar um «potencial prognóstico».

Avalia-se para regular e orientar o processo ensino-aprendizagem, permitindo ao professor reflectir sobre a sua prática pedagógica e ao aluno fazer o balanço da sua progressão, tendo em vista o sucesso educativo. Este conceito de avaliação implica uma actividade contínua, dinâmica e estruturada.

Assim, a avaliação deve basear-se na observação sistemática do aluno, relativamente ao domínio das atitudes e valores, das capacidades e dos conhecimentos.

227

Será fundamental a utilização de instrumentos de registo individualizados que fixem as metas que o aluno deverá alcançar, a partir de critérios estabelecidos em função da sua situação no início de cada etapa.

A recolha dos dados efectua-se através da observação, usando instrumentos e meios diversificados, tais como:

- ficha individual do aluno;
- grelhas de observação;
- grelhas de avaliação diascópica-gráfico-numérica;
- grelhas didamáticas-relação ensino-aprendizagem;
- trabalhos individuais e de grupo;
- testes, etc.

A classificação do aluno dependerá do grau de consecução dos objectivos globais de aprendizagem estabelecidos, que se vão prosseguindo no tempo e que o professor vai observando e registando.